



Université du Québec
à Rimouski

**ENVIRONNEMENTS PHYSIQUE ET PSYCHOLOGIQUE
LIÉS AUX CENTRES DE LITTÉRATIE POUR SOUTENIR
L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT :
PORTRAIT D'INTERVENTIONS INITIALES D'ENSEIGNANTES
D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE 5 ANS ET ANALYSE DE L'EFFET D'UNE
ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR CES INTERVENTIONS**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© JOUDIE DUBOIS

Avril 2020

Composition du jury :

Julie Mélançon, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Monica Boudreau, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Isabelle Beaudoin, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Pascale Thériault, examinatrice externe, Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt initial le 17 février 2020

Dépôt final le 14 avril 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteure, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteure concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteure autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteure à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteure conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

« Pour accomplir de grandes choses, nous devons non seulement agir, mais aussi rêver; non seulement planifier, mais aussi croire »

– Anatole France

REMERCIEMENTS

L'idée d'entreprendre une maîtrise est née d'une rencontre et d'une question. Et puis, l'intérêt a fait son chemin, tout doucement. De la réunion de plusieurs passions a émergé un projet qui est rapidement devenu une part entière de moi.

Je tiens d'abord à remercier le Fonds de recherche du Québec - Société et culture, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada ainsi que le Comité de programmes des études de cycles supérieurs en éducation de l'UQAR pour les bourses octroyées sans lesquelles je n'aurais pu me dévouer entièrement à mes études.

Je suis également très reconnaissante envers mes directrices de recherche, Monica et Isabelle, qui m'ont toujours fait des commentaires très judicieux lors de leurs nombreuses lectures, en plus de répondre à des millions de questions à chacune de nos rencontres.

Je tiens aussi à remercier sincèrement Julie Mélançon et Pascale Thériault, qui ont agi respectivement à titre de présidente du jury et d'examinatrice externe, pour leurs excellents conseils.

Je remercie chaleureusement toutes ces enseignantes et collègues si inspirantes qui ont pris part à cette aventure; ce projet de recherche n'aurait pas pu se concrétiser sans leur réelle passion du monde de l'éducation.

Merci également à Guylaine et à Line qui ont lu avec attention les nombreuses pages de ce mémoire, à Vicky qui m'a apporté une aide très appréciée avec l'écriture de ce projet et à Sophie qui m'a grandement soutenue avec la mise en page de ce document.

Par ailleurs, ce projet de recherche n'aurait pas eu lieu sans le soutien de plusieurs personnes qui ont gravité autour de moi pendant ces dernières années. Je leur dédie, avec beaucoup d'amour, ce mémoire.

À Julie Beaulieu, qui par sa présence et sa gentillesse, a fait une grande différence dans mon parcours. À Marie-Pier, la responsable de ma décision d'entreprendre une maîtrise, qui m'a toujours encouragée avec tant d'enthousiasme et qui est devenue plus qu'une amie. À Anabelle, pour son précieux soutien et tous ces beaux moments partagés à discuter de notre réalité qui m'ont fait tant de bien.

À ma petite sœur et à ma chère maman que j'aime plus que tout; merci d'avoir toujours été présentes pour moi. Maman, merci de m'avoir appris à donner le meilleur de moi-même. Il y a beaucoup de toi dans chacune des lignes de ce mémoire et dans toutes mes réussites.

À mon papa adoré qui a passé chaque instant à mes côtés, dans ma tête et dans mon cœur; et à toutes les autres étoiles qui brillent dans le ciel et qui veillent sur moi.

À William, qui jour après jour, a porté ce projet à bout de bras avec moi, qui par son écoute, sa compréhension, son amour, a rendu le quotidien plus léger, doux et agréable. Merci pour tout William. J'ai été choyée de t'avoir à mes côtés.

À ces, très exactement, 2 554 heures qui ont permis à ce mémoire de voir le jour et qui m'ont fait tant grandir.

J'ai partagé les trois dernières années de ma vie avec toi, cher projet. Pas une seule journée, tu ne m'as quittée. Maintenant, tu es prêt à voler de tes propres ailes...

RÉSUMÉ

Il est maintenant bien reconnu dans les écrits scientifiques que l'enseignante joue un rôle important pour soutenir l'émergence de l'écrit des jeunes enfants (Bodrova et Leong, 2012; Tracey et Morrow, 2015). C'est en agissant conjointement sur les environnements physique et psychologique que celle-ci en favorisera le développement optimal (Guo, Justice, Kaderavek et McGinty, 2012). Les coins lecture, écriture et jeu symbolique sont trois centres de littératie reconnus pour encourager les apprentissages en émergence de l'écrit des enfants (Boudreau et Charron, 2014; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Guo *et al.*, 2012; Tracey et Morrow, 2015). Or, peu d'études récentes s'intéressant aux interventions liées aux environnements physique et psychologique portant sur les centres de littératie à l'éducation préscolaire 5 ans existent dans les écrits scientifiques. Cette étude vise donc à 1) dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, et à 2) analyser l'effet d'une activité de formation continue sur ces interventions.

Cette étude a été réalisée auprès de dix enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans d'une commission scolaire de la région de Chaudière-Appalaches. Afin de répondre aux objectifs, une grille d'observation, un questionnaire autodéclaré et un entretien semi-dirigé ont été utilisés à deux reprises, soit en prétest et en posttest. Une activité de formation continue a aussi été offerte aux cinq enseignantes du groupe expérimental. Les résultats ont révélé des lacunes dans les interventions initiales des enseignantes concernant notamment la qualité de l'environnement physique des coins lecture, écriture et jeu symbolique, ainsi que de l'environnement psychologique à l'égard du coin écriture. Cependant, l'activité de formation continue a eu comme effet de bonifier certaines interventions des enseignantes du groupe expérimental. Cette étude est pertinente puisqu'elle permet d'offrir un portrait complet et actuel des interventions d'enseignantes à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique, tout en proposant une activité de formation continue.

Mots-clés : émergence de l'écrit, éducation préscolaire 5 ans, interventions, environnement physique, environnement psychologique, centres de littératie, activité de formation continue

ABSTRACT

It is now well recognized in the scientific literature that the teacher plays an important role in supporting the emergent literacy of young children (Bodrova and Leong, 2012, Tracey and Morrow, 2015). It is by acting both on the physical and psychological environments that she will promote its optimal development (Guo, Justice, Kaderavek and McGinty, 2012). The reading, writing and sociodramatic play centers are three literacy centers recognized to support the emergent literacy of children (Boudreau and Charron, 2014, Giasson and Saint-Laurent, 1999, Guo *et al.*, 2012, Tracey and Morrow, 2015). However, few recent studies of physical and psychological environments related to these literacy centers in five-year-old preschool classes exist in scientific literature. The purpose of this study is therefore to 1) produce a portrait of the initial interventions of five-year-old preschool teachers related to the physical and psychological environments concerning the reading, writing and sociodramatic play centers to support the emergent literacy of children, and to 2) analyze the effect of a continuing education activity on these interventions.

This study was conducted with ten five-year-old preschool teachers from a school board in the region of Chaudière-Appalaches. In order to meet the objectives, an observation grid, a self-reported questionnaire and a semi-directed interview were used twice, in pretest and posttest. A continuing education activity was also conducted with the five teachers in the experimental group. The results revealed gaps in the initial interventions of the teachers concerning, in particular, the quality of the physical environment of the reading, writing and sociodramatic play centers and the psychological environment of the writing center. However, the continuing education activity improved some teachers' interventions of the experimental group. This study is relevant because it offers a complete and up-to-date portrait of teachers' interventions regarding the reading, writing and sociodramatic play centers, while offering a continuing education activity.

Keywords : emergent literacy, 5-years-old preschool education, interventions, physical environment, psychological environment, literacy centers, continuing education activity

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
TABLE DES MATIÈRES.....	XV
LISTE DES TABLEAUX.....	XXI
LISTE DES FIGURES.....	XXV
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XXIX
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.....	5
1.2 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT.....	5
1.2.1 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT EN CONTEXTE FAMILIAL.....	6
1.2.2 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT EN CONTEXTE ÉDUCATIF.....	7
1.3 L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE.....	8
1.3.1 LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE.....	8
1.3.2 LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE.....	11
1.4 L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.....	12
1.4.1 LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.....	15
1.4.2 LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.....	23
1.5 L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE.....	24

1.5.1	LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE	25
1.5.2	LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE	28
1.6	LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE.....	29
1.6.1	LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE.....	30
1.6.2	LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE.....	32
1.7	LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	33
1.8	LES QUESTIONS, LES OBJECTIFS ET L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	33
1.9	LA PERTINENCE DE L'ÉTUDE	35
CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL.....		37
2.1	LA LITTÉRATIE ET L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT	37
2.1.1	LA LITTÉRATIE	37
2.1.2	L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT.....	38
2.1.3	LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT	41
2.2	LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES.....	44
2.2.1	LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.....	45
2.2.2	LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE.....	59
2.3	LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE.....	65
2.3.1	LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	65
2.3.2	LA FORMATION CONTINUE.....	66
2.3.3	LES PRATIQUES EFFICACES EN FORMATION CONTINUE	66
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE.....		71
3.1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	71
3.2	LE PROFIL DES PARTICIPANTES	72
3.3	LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES ET D'ANALYSE	74

3.3.1	LE QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX.....	75
3.3.2	LA GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES CENTRES DE LITTÉRATIE	75
3.3.3	L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PORTANT SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES.....	76
3.3.4	LE QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ PORTANT SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES.....	76
3.3.5	LA GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES	77
3.3.6	LES GRILLES D'ANALYSE DE CONTENU DES DONNÉES QUALITATIVES	78
3.4	LE PROCESSUS DE COLLECTE DE DONNÉES	78
3.4.1	LA PRÉEXPÉRIMENTATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	79
3.4.2	LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES ET LEUR RENCONTRE.....	80
3.4.3	LE PRÉTEST ET LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES.....	80
3.4.4	L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE.....	81
3.4.5	LE POSTTEST	83
3.5	LE PROCESSUS D'ANALYSE DE DONNÉES	83
3.6	LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	85
3.7	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	85
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS		87
4.1	LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES DES ENSEIGNANTES.....	87
4.1.1	LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES	89
4.1.2	LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE	101
4.1.3	LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE.....	115
4.2	L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES.....	121

4.2.1	L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES	122
4.2.2	L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE	130
4.2.3	L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE.....	137
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION		147
5.1	LA DISCUSSION RELATIVE AU PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES DES ENSEIGNANTES	147
5.1.1	LES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES	148
5.1.2	LES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE.....	156
5.1.3	LES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE.....	161
5.2	LA DISCUSSION RELATIVE À L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES.....	165
5.2.1	L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES	166
5.2.2	L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE.....	167
5.2.3	L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE.....	169
5.2.4	LES PISTES D'EXPLICATIONS.....	170
CONCLUSION GÉNÉRALE		175
ANNEXES		179

ANNEXE I LES CRITÈRES DE FRACTOR ET SES COLLABORATEURS (1993)	180
ANNEXE II LE PROFIL DES ENSEIGNANTES	181
ANNEXE III LE QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX.....	182
ANNEXE IV LA GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES CENTRES DE LITTÉRATIE	184
ANNEXE V LE GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PORTANT SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES	188
ANNEXE VI LE QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ PORTANT SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES	191
ANNEXE VII LA GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES	199
ANNEXE VIII LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DU QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ	207
ANNEXE IX LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	214
ANNEXE X LE RETOUR SUR LA FORMATION	219
ANNEXE XI LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	222
ANNEXE XII L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE INITIAL DES CLASSES	223
ANNEXE XIII L'EXPÉRIENCE EN AMÉNAGEMENT DE LOCAUX DES ENSEIGNANTES	224
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	225

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Critères de l'environnement physique de qualité du coin lecture.....	50
Tableau 2 : Critères de l'environnement physique de qualité du coin écriture	54
Tableau 3 : Critères de l'environnement physique de qualité du coin jeu symbolique	58
Tableau 4 : Pratiques efficaces en formation continue	70
Tableau 5 : Profil des participantes.....	73
Tableau 6 : Profil des écoles	74
Tableau 7 : Outils de collecte de données concernant les interventions des enseignantes	74
Tableau 8 : Déroulement de l'étude.....	79
Tableau 9 : Scores et sous-scores relatifs aux interventions des enseignantes à l'égard des coins lecture et des bibliothèques de livres (n = 10)	90
Tableau 10 : Portrait des livres offerts dans les coins lecture et les bibliothèques de livres (n = 10).....	94
Tableau 11 : Fréquences associées aux interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres (n = 10)	100
Tableau 12 : Autres interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres (n = 10)	101
Tableau 13 : Scores et sous-scores relatifs aux interventions des enseignantes à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture (n = 8).....	103
Tableau 14 : Portrait des crayons et du papier offerts dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture (n = 8).....	106

Tableau 15 : Fréquences associées aux interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture (n = 8).....	113
Tableau 16 : Autres interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture (n = 5).....	114
Tableau 17 : Scores et sous-scores relatifs aux interventions des enseignantes à l'égard des coins jeu symbolique (n = 9).....	116
Tableau 18 : Scores du nombre de matériel écrit et du nombre de livres offerts dans les coins jeu symbolique (n = 9).....	118
Tableau 19 : Description du matériel écrit et du livre observés dans les coins jeu symbolique (n = 3)	118
Tableau 20 : Fréquences associées aux interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins jeu symbolique (n = 9).....	120
Tableau 21 : Interventions liées à l'environnement psychologique afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans les coins jeu symbolique (n = 9)	121
Tableau 22 : Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enseignantes du GE (n = 5) et du GT (n = 5) concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres, et résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes à partir des scores obtenus au prétest et au posttest, et de Mann-Whitney effectués sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest.....	123
Tableau 23 : Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enseignantes du GE (n = 5) et du GT (n = 5) concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture, et résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes à partir des scores obtenus au prétest et au posttest, et de Mann-Whitney effectués sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest	131

Tableau 24 : Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enseignantes du GE (n = 5) et du GT (n = 5) concernant les coins jeu symbolique et résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes à partir des scores obtenus au prétest et au posttest, et de Mann-Whitney effectués sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest.....	138
Tableau 25 : Caractéristiques physiques observables du coin lecture	180
Tableau 26 : Profil professionnel détaillé des enseignantes de l'étude	181
Tableau 27 : Profil détaillé de l'environnement physique initial des classes de l'étude	223
Tableau 28 : Profil détaillé de l'expérience en aménagement de locaux des enseignantes de l'étude	224

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Coin lecture	89
Figure 2 : Bibliothèque de livres.....	89
Figure 3 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux éléments observés de l'organisation physique des coins lecture (n = 8)	92
Figure 4 : Chaises	92
Figure 5 : Coquilles en plastique	92
Figure 6 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux éléments observés qui caractérisent les livres (n = 10).....	95
Figure 7 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux critères qui guident le choix des livres (n = 9).....	96
Figure 8 : Meuble-chevalet.....	97
Figure 9 : Meuble-étagère.....	97
Figure 10 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux moments pour lesquels la fréquentation des coins lecture et des bibliothèques de livres est permise (n = 10).....	98
Figure 11 : Coin écriture.....	102
Figure 12 : Meuble de matériel d'écriture.....	102
Figure 13 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux éléments observés de l'organisation physique des coins écriture (n = 6)	105
Figure 14 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux genres de crayons différents observés (n = 8).....	107

Figure 15 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux genres de papier différents observés (n = 8).....	108
Figure 16 : Feuille d'activités à remplir.....	109
Figure 17 : Ciseaux à motifs	110
Figure 18 : Perforatrices à motifs.....	110
Figure 19 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux moments pour lesquels la fréquentation des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture est permise (n = 7).....	112
Figure 20 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins lecture et des bibliothèques de livres.....	125
Figure 21 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à l'organisation physique des coins lecture et des bibliothèques de livres	126
Figure 22 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins lecture et les bibliothèques de livres.....	127
Figure 23 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles dans les coins lecture et les bibliothèques de livres.....	128
Figure 24 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif au nombre de livres par enfant dans les coins lecture et les bibliothèques de livres	129

Figure 25 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif au nombre de genres de livres dans les coins lecture et les bibliothèques de livres.....	129
Figure 26 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins lecture et des bibliothèques de livres	130
Figure 27 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture.....	133
Figure 28 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture	134
Figure 29 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à l'organisation physique des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture.....	135
Figure 30 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture.....	136
Figure 31 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture.....	137
Figure 32 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins jeu symbolique	140

- Figure 33 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles dans les coins jeu symbolique 141
- Figure 34 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins jeu symbolique 142
- Figure 35 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif au nombre de livres dans les coins jeu symbolique 142
- Figure 36 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif au nombre de matériel écrit dans les coins jeu symbolique..... 143
- Figure 37 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à l'organisation physique des coins jeu symbolique..... 144
- Figure 38 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins jeu symbolique 145

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CLASS	<i>Classroom Assessment Scoring System-Pre-k</i>
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ELLCO	<i>Early Language and Literacy Classroom Observation</i>
GE	Groupe expérimental
GT	Groupe témoin
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
LEEP	<i>Literacy Environmental Enrichment Program</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication
ZPD	Zone proximale de développement

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation préscolaire est un milieu qui met en place les bases de la scolarisation et qui favorise le plaisir d'apprendre pour le reste de la vie de l'enfant (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012; Duval et Bouchard, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Il s'agit d'une période sensible pour ce dernier puisque les expériences qu'il y vit ont un impact sur son développement global, ses apprentissages présents et futurs, et sa réussite éducative (Duval et Bouchard, 2013). D'ailleurs, il est important d'éveiller l'enfant d'âge préscolaire à la lecture et à l'écriture (CSE, 2012; Justice, 2010; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998). En effet, les apprentissages en émergence de l'écrit influencent le développement de ses compétences futures en lecture et en écriture, et sa réussite scolaire (CSE, 2012; Justice, Bowles, Pence Turnbull et Skibbe, 2009; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

L'enseignante¹, par ses interventions, joue un rôle important pour soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012; Tracey et Morrow, 2015). Il appert que les interventions liées aux environnements physique et psychologique prédisent de meilleurs gains en émergence de l'écrit lorsqu'elles sont effectuées de concert sur ces deux environnements, que lorsqu'elles ne sont réalisées que sur l'un d'entre eux (Guo, Justice, Kaderavek et McGinty, 2012). Il convient donc de s'intéresser à ces deux types d'interventions réalisées dans les coins lecture, écriture et jeu symbolique, trois centres de littératie reconnus pour favoriser l'émergence de l'écrit de l'enfant (Boudreau et Charron, 2014; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Guo *et al.*, 2012; Tracey et Morrow, 2015).

¹ Le féminin est utilisé dans ce mémoire pour désigner les enseignantes et les enseignants afin d'alléger le texte.

Or, l'étude des écrits scientifiques révèle que peu d'études récentes existent au sujet de la qualité des interventions liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique simultanément, et ce, dans le contexte particulier de l'éducation préscolaire 5 ans. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a évalué l'effet qu'une activité de formation continue pourrait avoir sur la qualité de ces interventions. Conséquemment, la présente étude poursuit deux objectifs, soit 1) dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, et 2) analyser l'effet d'une activité de formation continue sur ces interventions. Ce mémoire présente l'étude menée à travers cinq chapitres.

D'abord, la problématique de cette étude est exposée dans le premier chapitre. L'importance de l'émergence de l'écrit, des interventions liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique, des activités de formation continue de même que l'examen des écrits scientifiques réalisé, défendent l'énoncé du problème, les questions, les objectifs et l'hypothèse de la recherche, ainsi que sa pertinence.

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel. Les principaux concepts sur lesquels la présente étude s'est appuyée sont exposés. Ainsi, l'émergence de l'écrit, les interventions liées aux environnements physique et psychologique concernant les centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants et les activités de formation continue sont définies.

La méthodologie privilégiée dans le cadre de cette étude est exposée dans le troisième chapitre. L'approche méthodologique, le profil des participantes, les outils et le processus de collecte et d'analyse de données sont présentés, suivis des critères de scientificité et des considérations éthiques.

Le quatrième chapitre consiste en la présentation des résultats obtenus. La première partie de ce chapitre aborde le portrait des interventions des enseignantes de l'étude liées aux environnements physique et psychologique à l'égard de chacun des centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, et la seconde présente l'analyse de l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes.

Quant au cinquième chapitre, il discute des résultats présentés dans le chapitre précédent. Afin de répondre à chacun des deux objectifs, des liens sont donc établis avec l'examen des écrits scientifiques (chapitre 1) et les concepts (chapitre 2) présentés préalablement.

Enfin, la conclusion permet de revenir sur l'ensemble du mémoire en faisant ressortir les principaux résultats. De même, ce chapitre présente les apports et les limites de l'étude, en plus d'énoncer des avenues de recherches futures.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présentera les fondements de la problématique de cette étude. L'éducation préscolaire, l'émergence de l'écrit, les interventions liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique et les activités de formation continue seront abordées et soutiendront l'énoncé du problème de recherche. Le chapitre se terminera par la présentation des questions, des objectifs et de l'hypothèse de l'étude, et la mise en évidence de sa pertinence scientifique et sociale.

1.1 L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

À l'éducation préscolaire, l'enfant entre dans un monde qui établit les fondements de sa scolarisation tout en favorisant son plaisir d'apprendre pour le reste de sa vie (CSE, 2012; Duval et Bouchard, 2013; MEES, 2017). À cet effet, le programme d'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2001) préconise une approche développementale, centrée sur l'enfant, dans laquelle ses questionnements et ses intérêts sont exploités pour approfondir ses connaissances et développer ses compétences. Le jeu, un contexte naturel et ludique pour ce dernier, s'inscrit comme un moteur puissant d'apprentissage (Bredekamp et Copple, 2009; CSE, 2012; Duval et Bouchard, 2013; Ihmeideh, 2015; Marinova, Dumais, Grégoire, Moldoveanu, Rajotte et Campbell, 2019). Par ailleurs, les expériences vécues à cette période de sa vie sont cruciales par leur influence sur ses apprentissages, présents et futurs, son développement global et sa réussite éducative (Duval et Bouchard, 2013).

1.2 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Une des responsabilités importantes à l'éducation préscolaire est de favoriser l'émergence de l'écrit de l'enfant (Ihmeideh, 2015). Il est important de l'éveiller à la lecture

et à l'écriture (Dickinson, McCabe et Sprague, 2003; Duval et Bouchard, 2013; Sandvik, van Daal et Adèr, 2014), en favorisant le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, telles que la motivation envers la lecture et l'écriture, sur lesquelles pourront se greffer plus facilement les apprentissages formels qui seront réalisés au primaire (CSE, 2012; Justice, 2010; MEQ, 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998). Les premières habiletés et connaissances en émergence de l'écrit qu'il acquerra à l'âge préscolaire auront un impact sur le développement de ses compétences futures en lecture et en écriture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Scarborough, 2001; Shatil, Share et Levin, 2000), et conséquemment, sur sa réussite scolaire (Burns, Espinosa et Snow, 2003; CSE, 2012; Diamond, Gerde et Powell, 2008; Duncan *et al.*, 2007; Justice *et al.*, 2009; Pagani *et al.*, 2011; Snow, Burns et Griffin, 1998).

1.2.1 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT EN CONTEXTE FAMILIAL

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute tôt dans la vie de l'enfant (Teale et Yokota, 2000; Tracey et Morrow, 2015) puisqu'il évolue en étant en contact avec de l'écrit et en interagissant avec des lecteurs et des scripteurs (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Morin, 2011; Morrow et Tracey, 2007; Tongson, 2014). Ainsi, entre 0 et 6 ans, l'enfant émet des hypothèses et bâtit ses premières représentations concernant la lecture et l'écriture (Giasson, 2011; Thériault, 1996, 2000).

Le milieu familial est considéré comme un déterminant important pour soutenir l'émergence de l'écrit. En effet, les moments vécus et les interactions réalisées autour de la littératie en contexte familial favorisent son développement (Alston-Abel et Berninger, 2018; MEQ, 2003; Morrow, 2007; Myre-Bisaillon, Breton, Boutin et Dionne, 2012). De même, une relation existe entre les activités en littératie réalisées à la maison et les résultats scolaires positifs en lecture et en écriture (Alston-Abel et Berninger, 2018; Tamis-LeMonda, Luo, McFadden, Bandel et Vallotton, 2019). Ainsi, les enfants qui grandissent dans un environnement où ils sont exposés à de l'écrit, comme des livres, qui ont des parents qui répondent à leurs questions au sujet de la littératie, qui côtoient des modèles de lecteurs et de scripteurs qui mettent des mots sur ce qui se passe dans leur tête

lors de la réalisation d'activités de lecture et d'écriture, et qui participent à des activités riches en littératie, comme la lecture d'histoires, développent leurs habiletés en lecture et en écriture (Alston-Abel et Berninger, 2018; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Ferreiro, 2002; Morin, 2011; Myre-Bisaillon *et al.*, 2012). Cependant, ce ne sont pas tous les enfants qui ont le même soutien familial, et conséquemment, le même état de connaissances à leur entrée à l'école (Duval et Bouchard, 2013; Snow, Burns et Griffin, 1998; Thériault, 2000). Le milieu scolaire joue donc un rôle important à cet effet.

1.2.2 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT EN CONTEXTE ÉDUCATIF

À l'éducation préscolaire, il ne s'agit pas de préparer les enfants à lire et à écrire, mais plutôt de les accompagner adéquatement dans leurs apprentissages déjà amorcés, pour la plupart, à ce moment de leur vie (Giasson, 2011). Dans le programme d'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2001), les habiletés de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont travaillées par le biais de la compétence 4, *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*. L'émergence de l'écrit s'inscrit dans cette compétence. Selon ce programme, au terme de leur parcours à l'éducation préscolaire, les enfants devraient démontrer de l'intérêt pour la communication (en imitant les comportements du lecteur et du scripteur), produire un message (en explorant différentes formes d'écriture) et comprendre un message (en établissant des liens entre l'oral et l'écrit, en reconnaissant l'utilité de l'écrit et en explorant les concepts, conventions et symboles propres au langage écrit) (MEQ, 2001, p. 61).

Ainsi, l'approche à adopter ne devrait pas être scolarisante et formelle (Bodrova et Leong, 2012; Bouchard, 2012; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Marinova *et al.*, 2019). Elle devrait plutôt s'inscrire dans des situations réelles, authentiques et significatives pour l'enfant, telles que le permet le jeu, qui l'amèneront à s'engager activement dans ses apprentissages (Bodrova et Leong, 2012; Bouchard et Charron, 2008; Chapleau, Laplante et Brodeur, 2011; Marinova *et al.*, 2019; MEQ, 2001; Morin, 2011; Snow, Burns et Griffin, 1998; Teale et Yokota, 2000). Qui plus est, le programme est clair à ce sujet : c'est dans l'action que l'enfant apprend. Le développement de compétences, et en particulier celle de la communication, provient de l'interaction de l'enfant avec son milieu et des interventions

de l'enseignante qui le stimule, le confronte et le soutient pour enrichir ses expériences, approfondir ses connaissances, développer ses aptitudes, et ainsi, favoriser son développement global (MEQ, 1997, 2001). L'enseignante, par ses interventions, qu'elles soient liées à l'environnement physique de la classe ou à l'environnement psychologique, est donc un agent important afin de soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012; Snow, Burns et Griffin, 1998; Tracey et Morrow, 2015).

1.3 L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE

À l'éducation préscolaire, les enfants devraient pouvoir se développer dans un environnement physique empreint d'écrits et de livres, et vivre des expériences riches en littératie (Bodrova et Leong, 2012; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). Les environnements physique et psychologique jouent un rôle essentiel dans le développement de l'émergence de l'écrit (Charron *et al.*, 2014; Guo *et al.*, 2012). La qualité de ces environnements en littératie est positivement liée aux habiletés en langage oral et écrit des enfants, telles que la conscience de l'écrit, le vocabulaire, la conscience phonologique, la connaissance des lettres et les compétences en écriture (Altun, Tantekin Erden et Snow, 2018; Cunningham, 2010; Guo *et al.*, 2012; Guo, Piasta, Justice et Kaderavek, 2010; Mashburn *et al.*, 2008; Phillips, Clancy-Menchetti et Lonigan, 2008; Xu, Chin, Reed et Hutchinson, 2014). Des études se sont par ailleurs intéressées à la qualité de l'environnement, général ou plus spécifiquement en littératie, offert aux enfants d'âge préscolaire. Dans la section qui suit, certaines de ces études seront abordées.

1.3.1 LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE

L'étude de Guo et ses collaboratrices (2012)

Aux États-Unis, Guo et ses collaboratrices (2012) se sont, entre autres, intéressées à étudier les relations entre les caractéristiques des environnements physique et psychologique en littératie offerts aux enfants d'âge préscolaire et leurs progrès en ce qui concerne l'habileté à identifier les lettres de l'alphabet et à écrire leur nom. Ce sont 30 enseignantes d'éducation préscolaire et 209 enfants provenant de 38 écoles qui ont fait

partie de l'étude. Les données ont été collectées à deux moments au courant de l'année scolaire, soit à l'automne et au printemps.

L'observation de l'environnement physique s'est réalisée avec l'un des outils de l'*Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit*², soit la « Liste de contrôle de l'environnement en littératie » (Smith *et al.*, 2002). Les items des catégories de cet outil ont été réorganisés dans le cadre de cette étude. Les résultats indiquent que la qualité de l'environnement physique des classes était relativement pauvre. Plus précisément, la moyenne liée au matériel écrit (variété du matériel écrit disponible) était de 3,63 sur 6 (É.T. = 1,14), celle liée aux livres (nombre, variété, emplacement et accessibilité) était de 6,48 sur 14 (É.T. = 3,15) et celle liée aux aires de littératie (aménagement des aires liées aux livres et à l'écrit) était de 3,15 sur 5 (É.T. = 1,50). Quant à l'environnement psychologique, les observations par vidéoscopie ont été analysées à partir de la grille d'évaluation *Classroom Assessment Scoring System-Pre-k (CLASS)* (Pianta, La Paro et Hamre, 2008). Le « Soutien à l'apprentissage »³, l'un des domaines étudiés par cet outil, a été employé. Les résultats de l'étude ont relevé que la moyenne était de 3,46 sur 7 (É.T. = 0,87). En somme, il semble donc que ces environnements pourraient être bonifiés. Cependant, étant donné l'objectif de l'étude et les outils employés, les résultats ne permettent pas d'obtenir un portrait plus précis quant aux interventions des enseignantes au sujet des environnements physique et psychologique en littératie.

² L'*ELLCO Toolkit* est un ensemble de trois outils permettant de décrire dans quelle mesure l'environnement de la classe offre un soutien aux enfants concernant leur développement en littératie. Ces outils sont la « Liste de contrôle de l'environnement en littératie » (*Literacy Environment Checklist*), l'« Observation de la classe et l'entrevue avec l'enseignante » (*Classroom Observation and Teacher Interview*) et l'« Échelle d'évaluation des activités en littératie » (*Literacy Activities Rating Scale*) (Smith, Dickinson, Sangeorge et Anastasopoulos, 2002).

³ Le « Soutien à l'apprentissage » (*Instructional Support*) de la grille d'évaluation *CLASS* aborde le « Développement de concepts par l'usage de stratégies pédagogiques » (*Concept Development*), la « Qualité des rétroactions » (*Quality of Feedback*) et la « Modélisation du langage » (*Language Modeling*) par la présentation de plusieurs items (Pianta, La Paro et Hamre, 2008).

L'étude de Japel et ses collaborateurs (2017)

Au Québec, l'un des objectifs de l'étude de Japel et ses collaborateurs (2017) était d'évaluer la qualité éducative de 28 groupes d'éducation préscolaire 4 ans (15 étaient à temps plein et 13 à temps partiel) de 21 écoles de milieux défavorisés. La qualité de l'environnement général de ces milieux a été observée, à l'hiver, à l'aide de l'*Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée*⁴ de Harms, Clifford et Cryer (1998).

Cette étude a révélé que la qualité de l'environnement général des milieux était généralement faible. Des lacunes marquées ont été constatées concernant le « Mobilier et [l']aménagement » (ex. : environnement intérieur, mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage), le « Langage et [le] raisonnement » (ex. : livres et images, soutien à la communication chez les enfants), les « Soins personnels » (ex. : accueil et fin de journée, repos et siestes), les « Activités » (ex. : motricité fine, jeu symbolique, jeu de blocs) et les « Interactions » (ex. : discipline, interactions entre le personnel et les enfants). Il importe de noter que cette étude visait le contexte particulier de l'éducation préscolaire 4 ans en milieux défavorisés et concernait l'environnement général des classes. Néanmoins, elle soutient la pertinence de connaître la situation relative spécifiquement à l'environnement en littératie offert, et ce, à l'éducation préscolaire 5 ans.

L'étude de Altun, Tantekin Erden et Snow (2018)

L'un des objectifs de cette étude, réalisée en Turquie, était d'analyser les caractéristiques des environnements familiaux et scolaires en littératie d'enfants d'âge préscolaire et leur lien avec les habiletés des enfants (vocabulaire, conscience phonologique et concepts reliés à l'écrit). Pour ce faire, l'environnement en littératie de 20 classes d'éducation préscolaire 5 ans, desquelles provenaient les 168 enfants et les 27 enseignantes

⁴ L'*Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée*⁴ aborde le « Mobilier et [l']aménagement », le « Langage et [le] raisonnement », les « Soins personnels », les « Activités », les « Interactions », la « Structure du service » et les « Parents et [le] personnel » (Harms, Clifford et Cryer, 1998).

(sept classes avaient deux enseignantes), a été analysé. Plus précisément, la qualité de l'environnement physique de la classe et des interventions des enseignantes concernant le langage oral et la littératie a été observée à l'automne et au printemps à l'aide de l'*ELLCO Pre-K Tool*⁵, conçu pour les environnements de la petite enfance (Smith, Brady et Anastasopoulos, 2008).

Il est ressorti de cette étude de faibles résultats concernant les dimensions de l'environnement physique offert aux enfants, soit l'« Écrit et [l']écriture en émergence » (moyenne de 10,30 sur 15⁶) et les « Livres et [la] lecture de livres » (moyenne de 17,30 sur 25). Les informations transmises par l'étude ne permettent toutefois pas de décrire plus spécifiquement ces dimensions. Quant à l'« Environnement langagier », le score était de 15,90 sur 20. Par ailleurs, malgré les ressources physiques similaires et le même programme scolaire suivi, il appert que la qualité de l'environnement en littératie des classes variait entre les écoles et au sein des écoles. Par conséquent, les chercheurs suggèrent que cette variation est attribuable aux enseignantes qui jouent un rôle important quant à la qualité de l'environnement en littératie offert, et ce, par leur mise en application du programme et leur usage des ressources matérielles.

1.3.2 LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE

D'autres études ont aussi dressé un portrait de l'environnement de classes d'éducation préscolaire (ex. : Abreu-Lima, Leal, Cadima et Gamelas, 2013; Cunningham, 2010; Farran, Aydogan, Kang et Lipsey, 2006). Cependant, tout comme pour celles présentées, les résultats ne permettent pas de cibler spécifiquement les interventions des enseignantes portant sur les environnements physique et psychologique en littératie offerts aux enfants, notamment parce qu'il ne s'agit pas de l'objectif de l'étude ou dû aux outils

⁵ L'*ELLCO Pre-K Tool* examine la « Structure de la classe » (*Classroom Structure*), le « Programme à l'étude » (*Curriculum*), l'« Environnement langagier » (*Language Environment*), les « Livres et [la] lecture de livres » (*Books and Book Reading*) et l'« Écrit et [l']écriture en émergence » (*Print and Early Writing*) (Smith, Brady et Anastasopoulos, 2008).

⁶ Il n'est pas possible de connaître les écarts-types dans cette étude.

employés (ex. : l'*ELLCO* et l'*Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée*). Effectivement, bien qu'ils soient intéressants pour dresser le portrait de l'environnement en littératie, ces outils n'offrent que des scores globaux. Il convient donc d'étudier plus en détail les interventions des enseignantes à l'égard des environnements physique et psychologique en littératie.

1.4 L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

Les interventions liées à l'environnement physique de la classe, soit l'organisation physique de l'espace, les ressources disponibles et leur disposition (Guo *et al.*, 2012), sont très importantes puisqu'elles influencent les différentes dimensions du développement de l'enfant (Duval et Bouchard, 2013; Morin et Montésinos-Gelet, 2007), dont le langage oral et écrit (Maier, Vitiello et Greenfield, 2012). En effet, l'instauration par l'enseignante d'un environnement physique propice aux apprentissages en lecture et en écriture figure parmi les 12 caractéristiques des pratiques exemplaires en littératie identifiées par Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) à la suite de leur examen des écrits scientifiques. Il est donc un facteur fondamental à l'éducation préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit de l'enfant (Guo *et al.*, 2012; Morrow et Rand, 1991).

La classe d'éducation préscolaire est habituellement aménagée en centres d'apprentissage qui sont des endroits délimités pour répondre aux besoins des enfants, leur permettre d'explorer différents domaines de connaissances et types de jeux, favoriser leur participation et stimuler leur curiosité (MEES, 2017; MEQ, 1982, 2001). Parmi ceux-ci se retrouvent les centres de littératie qui permettent de soutenir le développement, les habiletés et les connaissances des enfants en émergence de l'écrit. Dans le cadre de ce mémoire, trois centres de littératie seront abordés, soit les coins lecture, écriture et jeu symbolique.

En ce qui concerne le coin lecture, un environnement physique de qualité encourage les enfants à le fréquenter et à s'y sentir bien, puisqu'ils sont plus portés à en côtoyer un lorsqu'il est invitant (Giasson, 2011). Il doit donc leur donner le goût de consulter des livres (Morin, 2007). Conséquemment, un coin lecture de qualité augmente la lecture volontaire

et spontanée des enfants (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Morrow, 1982; Thériault, 1996). Ainsi, ces derniers interagissent plus avec les livres, ce qui favorise le développement de meilleures habiletés et attitudes les préparant aux apprentissages formels en lecture et en écriture qu'ils réaliseront en première année du primaire. Le coin lecture permet également l'instauration d'une communauté de lecteurs par les interactions sociales qui y sont réalisées autour des livres et de la lecture (Giasson, 2003; Neuman et Bredekamp, 2000; Thériault, 2008). Ce centre de littératie devrait être instauré dès le début de l'année afin de motiver les enfants à apprendre à lire (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009).

Pour ce qui est du coin écriture, l'enfant est plus porté à le fréquenter lorsqu'il est aménagé de manière attrayante et invitante (Giasson, 2011; Morrow, 2007; Thériault, 1996). Il pourra alors s'y installer pour imiter les comportements de scripteurs (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). Par ailleurs, une classe dans laquelle le matériel écrit est présent donne plus d'occasions à l'enfant de faire des tentatives d'écriture (Zhang, Hur, Diamond et Powell, 2015). L'activité d'écriture favorise, notamment, la construction de sa compréhension des conventions régissant l'écrit (Morrow, 2007), puisqu'elle lui permet d'exprimer ses représentations, de les confronter avec celles de ses pairs et de les faire évoluer dans un contexte informel, ludique, et surtout, enrichissant. Ainsi, le coin écriture l'amène à mettre en pratique sa compréhension des règles qui régissent l'écrit, en réalisant des productions de plus en plus élaborées, influencées par ses conceptions et ses représentations qui se consolident (Thériault, 1996). L'existence d'un tel coin favorise donc l'intérêt de l'enfant pour l'écriture et aide au développement de ses compétences en littératie (Guo *et al.*, 2012).

Quant au coin jeu symbolique, son lien avec le développement en littératie est connu depuis plusieurs années (Korat, Bahar et Snapir, 2002; Morrow, 1990; Roskos et Christie, 2001). Étant donné que le jeu symbolique prend source dans la vie sociale en la recréant, la lecture et l'écriture y sont facilement intégrables (Marinova, 2015). La présence de matériel écrit favorise l'engagement de l'enfant dans des activités en littératie, en lui faisant adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs (Gerde, Bingham et Wasik, 2012; Jacob,

Charron et da Silveira, 2015; Love, Burns et Buell, 2007; Roskos et Christie, 2013; Thériault, 1996). En reproduisant la vie sociale qu'il perçoit à l'aide du matériel mis à sa disposition, l'enfant provoque un besoin de lire et d'écrire dans son jeu. Il met alors à contribution ses connaissances présentes, les confronte, les consolide et en construit de nouvelles (Christie et Roskos, 2013; Korat, Bahar et Snapir, 2002; Marinova, 2015). Ce contact avec le matériel écrit le motive à réaliser des tentatives de lecture et d'écriture à des fins fonctionnelles (Boyle et Charles, 2010; Ihmeideh, 2015; Roskos et Christie, 2007). Les bienfaits de la réalisation par l'enfant de comportements de lecteurs et de scripteurs dans son jeu sont nombreux. En plus de contribuer à la découverte des différentes fonctions et conventions de l'écrit (Au, 2000; Marinova, 2015), l'enfant comprend l'utilité de la lecture et de l'écriture dans la vie courante (Thériault et Lavoie, 2004). Il en vient à se sentir comme un lecteur et un scripteur. Qu'il prétende ou qu'il pratique réellement ces habiletés, ses comportements favorisent son développement en littératie (Neuman, Copple et Bredekamp, 2000). Il développe aussi des connaissances sur la lecture et l'écriture puisque le jeu l'entraîne à réfléchir sur ce qui l'entoure (Chapleau, Laplante et Brodeur, 2011). De cette manière, il comprend l'usage de l'écrit dans les situations de la vie quotidienne (McGee et Morrow, 2005). L'enfant est donc plus motivé à écrire et a une attitude plus positive que lorsqu'il écrit à la suite d'un enseignement formel ou dans un contexte d'exercice (Roskos et Christie, 2007). Qui plus est, le contexte social du jeu permet les apprentissages par le contact avec les pairs qui utilisent le langage d'une autre manière (Morrow, 2005).

En somme, par leur environnement physique de qualité, les coins lecture, écriture et jeu symbolique permettent de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Or, de tels centres sont-ils mis en place dans les classes du préscolaire? Le portrait actuel des études qui ont été réalisées à ce sujet sera maintenant abordé.

1.4.1 LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

L'étude de Fractor, Woodruff, Martinez et Teale (1993)

Aux États-Unis, Fractor et ses collaborateurs (1993) se sont notamment intéressés à la présence du coin lecture et à son environnement physique lors de l'observation de 183 classes de l'éducation préscolaire 5 ans à la cinquième année du primaire.

Les résultats ont révélé que, parmi les 25 classes d'éducation préscolaire 5 ans visitées, 72 % possédaient un coin lecture. Les chercheurs ont étudié leur environnement physique à l'aide d'une grille composée de caractéristiques physiques observables (voir annexe I). Ces dernières ont été identifiées, notamment, par les travaux de Morrow (1982, 1985; Morrow et Weinstein, 1982). En considérant les 18 coins lecture d'éducation préscolaire 5 ans, les 17 de première année (54,8 % des 31 classes) et les 17 de deuxième année du primaire (51,5 % des 33 classes), il appert que 92,3 % d'entre eux étaient qualifiés de base, alors que seulement 3,8 % étaient jugés bons et 3,8 % étaient considérés excellents. Les résultats de l'étude ne permettent toutefois pas d'isoler les pourcentages qui étaient spécifiques aux classes d'éducation préscolaire 5 ans de l'étude. Néanmoins, tout porte à croire que les coins lecture n'étaient pas présents dans toutes les classes observées et que la qualité de leur environnement physique comportait des lacunes.

L'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999)

Au Québec, Giasson et Saint-Laurent (1999) ont réalisé une étude afin de compléter les données des écrits scientifiques quant à la présence de trois facteurs liés à la motivation en lecture, soit la période de lecture silencieuse, la lecture aux enfants et la bibliothèque de livres ou le coin lecture. Les observations ont été effectuées dans 232 classes de l'éducation préscolaire 5 ans à la sixième année du primaire par des étudiants en formation en enseignement lors de leur stage.

Les résultats de l'étude ont indiqué que 75,9 % des 29 classes d'éducation préscolaire 5 ans visitées possédaient un coin lecture, 17,2 % une bibliothèque de livres et 6,9 % ni un coin lecture ni une bibliothèque de livres. Quant à la qualité de leur environnement

physique, Giasson et Saint-Laurent (1999) ont utilisé les critères de Fractor et ses collaborateurs (1993) pour constituer la grille permettant de l'analyser. Plusieurs constats ont émergé de cette étude à ce sujet. En ce qui concerne les 22 coins lecture d'éducation préscolaire 5 ans, 59 % offraient de la tranquillité, 86,4 % du confort et 45,5 % de l'intimité. Également, 22,7 % avaient un tableau d'affichage et 18,2 % étaient identifiés par un nom. En ce qui concerne les 5 bibliothèques de livres et les 22 coins lecture observés, aucun ne possédait 100 livres ou plus, 33,3 % en comptaient entre 25 et 100, et 66,7 % d'entre eux proposaient 25 livres ou moins. Enfin, une forme de classement des livres était proposée dans 25,9 % des coins lecture et des bibliothèques de livres, alors que la couverture de livres était en évidence dans 63 % d'entre eux. Ainsi, il semble que les coins lecture n'étaient pas accessibles dans toutes les classes et que la qualité de leur environnement physique n'était pas optimale.

L'étude de Leblond (2002)

Toujours au Québec, Leblond (2002) a mené une enquête pour déterminer le degré de pratique d'interventions des enseignantes favorisant l'émergence de l'écrit chez les enfants et dégager les facteurs qui y sont possiblement reliés. Le questionnaire autoadministré a été rempli par 119 éducatrices en milieu de garde⁷ (63 en milieu familial et 56 en installation) et 74 enseignantes d'éducation préscolaire (passe-partout et éducation préscolaire 4 et 5 ans) de la région du Bas-Saint-Laurent. Il a été remis aux participantes au début du mois de novembre et devait être retourné pour la mi-décembre de la même année. Cette étude abordait conjointement les coins lecture, écriture et jeu symbolique.

En ce qui a trait au coin lecture, 98,6 % des enseignantes d'éducation préscolaire ont rapporté que leur classe en possédait un et que 49,3 % de ceux-ci étaient réservés à la lecture. Celles qui en avaient un devaient cocher parmi une liste de six éléments (ex. : livres, matériel assurant un confort, affiches présentant des livres) ceux qui y figuraient. Les résultats ont révélé que 75 % de ces coins lecture offraient trois éléments ou

⁷ Ces milieux accueillait des enfants dès leur naissance.

moins de cette liste et 25 % plus de trois éléments. Également, 5,6 % des enseignantes d'éducation préscolaire ont estimé posséder de 3 à 18 livres accessibles aux enfants dans leur coin lecture, 36,1 % de 20 à 27 livres, 27,8 % de 30 à 45 livres et 30,6 % 50 livres et plus. En ce qui concerne la rotation des livres, les résultats présentés incluaient également les éducatrices en milieu de garde. Il n'est donc pas possible de connaître la situation spécifique aux enseignantes d'éducation préscolaire. Parmi toutes les participantes de l'étude, 13,1 % ont mentionné renouveler les livres, tout ou en partie, à aucune reprise, 29 % à une seule reprise, 35,5 % à deux ou trois reprises et 22,4 % à quatre reprises ou plus, et ce, pendant une période de trois à quatre mois.

Quant au coin écriture, parmi les 74 enseignantes d'éducation préscolaire, 85,9 % ont rapporté que leur classe en possédait un, mais seulement 15,8 % d'entre eux étaient réservés à l'écriture. Celles qui avaient aménagé un coin écriture, qu'il soit réservé ou non à cette activité, devaient cocher parmi une liste de 12 éléments (ex. : table(s) et chaise(s), papiers ou cartons, affiche des lettres de l'alphabet) ceux qui y étaient proposés. Les enseignantes ont rapporté que 25,8 % des coins offraient cinq éléments ou moins de cette liste et 74,2 % avaient six éléments ou plus.

En ce qui concerne les coins jeu symbolique, 58,8 % des 74 enseignantes d'éducation préscolaire et des 119 éducatrices en milieu de garde ont rapporté dans le questionnaire autoadministré que leur coin possédait du matériel écrit adapté aux activités qui y sont pratiquées. Cependant, il n'est pas possible de connaître le résultat uniquement pour les enseignantes d'éducation préscolaire.

Toutefois, il importe d'être prudent quant à l'interprétation de ces résultats puisqu'ils proviennent de données rapportées et non observées, contrairement à ceux des autres études présentées dans cette section jusqu'à présent. Par ailleurs, les données spécifiques des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans n'étaient pas toujours précisées dans cette étude.

L'étude de Thériault (2008)

Quelques années plus tard, Thériault (2008) a réalisé une étude de cas multiples auprès de six enseignantes d'éducation préscolaire 4 ans en milieux défavorisés du Québec. Quatre des six classes étaient multiâges, c'est-à-dire qu'elles accueillaient également des enfants de 5 ans. Les objectifs de cette étude étaient de connaître les interventions éducatives des enseignantes à propos du développement de la conscience de l'écrit et de les situer par rapport au courant de l'émergence de l'écrit. Afin d'y parvenir, trois demi-journées d'observation (en novembre, février et mai) et un entretien semi-dirigé (en octobre) ont permis d'accéder aux interventions des enseignantes portant sur les activités de routine d'accueil et collectives, la présence et l'utilisation de matériel écrit dans l'aire de jeu symbolique, et l'environnement physique d'un coin lecture et d'un coin écriture. Tout comme pour l'étude de Leblond (2002), celle de Thériault (2008) abordait les coins lecture, écriture et jeu symbolique.

Pour ce qui est du coin lecture, sa présence et la qualité de son environnement physique étaient abordées par certaines questions de l'entretien semi-dirigé et par les observations réalisées à l'aide de la grille adaptée de Giasson (1997). Ainsi, les mêmes critères que ceux de Fractor et ses collaborateurs (1993) y étaient étudiés, à l'exception du nombre de livres par enfant qui a été détaillé par les genres littéraires présents (ex. : contes traditionnels, livres à structures prévisibles, documentaires traitant de sujets variés). Il est ressorti de cette étude qu'aucune des six enseignantes ne possédait un coin lecture; elles avaient simplement une bibliothèque de livres qui n'offrait que quelques albums d'histoires et documentaires aux enfants, soit environ un livre par enfant, et dont le contenu changeait peu au courant de l'année. Pourtant, les enseignantes avaient mentionné posséder un coin lecture dans leur classe lors de l'entretien semi-dirigé. À la lumière de ce résultat, il est possible de croire que certaines enseignantes confondent un coin lecture et une bibliothèque de livres. Il convient alors de se questionner au sujet de la validité de la fréquence élevée de la présence du coin lecture rapportée par les enseignantes d'éducation préscolaire dans l'étude de Leblond (2002) abordée précédemment.

À propos du coin écriture, un des volets de l'entretien semi-dirigé et une grille d'observation adaptée de Giasson (1997) s'y intéressaient. Cette grille abordait une série d'items, tels que la présence d'une table et de chaises, de crayons de types variés, de lettres mobiles et d'abécédaires. La chercheuse a relevé que seulement deux classes (multiâges 4 et 5 ans) en avaient aménagé un au courant de l'année. Les résultats divulgués dans l'étude ne permettent pas de définir la qualité de l'environnement physique de ces coins, outre le fait qu'ils accueillait un enfant chacun et qu'ils offraient du matériel, comme du papier et des crayons.

Pour le coin jeu symbolique, un des volets de l'entretien semi-dirigé et les observations ont également permis de collecter les données. Les résultats ont montré que le matériel écrit était absent dans les coins jeu symbolique de quatre des six classes visitées, soit deux classes multiâges 4 et 5 ans et deux classes d'éducation préscolaire 4 ans. Les deux autres enseignantes en ont parfois intégré, mais sa présence n'était pas constante et dépendait de la thématique aménagée. La chercheuse est donc arrivée à la conclusion que les enseignantes semblaient peu connaître l'importance du rôle du jeu symbolique dans l'émergence de l'écrit des enfants.

L'étude de Boudreau et Charron (2014)

L'étude de Boudreau et Charron (2014), également menée au Québec, a évalué l'environnement physique des coins jeu symbolique offerts aux enfants de 61 classes d'éducation préscolaire 5 ans. L'observation a eu lieu à l'hiver par des étudiantes en formation en enseignement. L'emploi d'un questionnaire, élaboré à partir des écrits de Thériault, Doyon, Doucet et Van Tham (1987), a permis de décrire la thématique ainsi que le matériel présent dans le coin jeu symbolique.

Il est ressorti de cette étude que 47 coins jeu symbolique (sur 60 classes; une donnée manquante) étaient situés dans un endroit discret de la classe. Également, dans la majorité de ceux-ci, la thématique aménagée pouvait être qualifiée de classique. En effet, 33 coins (sur 55; 6 n'avaient pas de thème) représentaient celle de la maison, 6 du restaurant et 5 de

l'épicerie ou de l'alimentation. Les 11 autres avaient plutôt un thème qualifié d'original, tel que la cabane à sucre, la robotique ou la clinique vétérinaire. De plus, le mobilier était semblable dans tous les coins jeu symbolique en offrant une ou des tables, des chaises, une cuisinière, une armoire ou une bibliothèque. Parmi eux, 44 (sur 59; 2 données manquantes) présentaient le mobilier et les accessoires organisés de manière logique selon la thématique et 28 (sur 60; une donnée manquante) favorisaient des rôles diversifiés par leur aménagement. En ce qui concerne le matériel écrit, les résultats ont révélé qu'il était absent dans la moitié des 61 coins jeu symbolique de l'étude et qu'il était peu riche dans ceux qui en possédaient. Par ailleurs, le matériel écrit a été davantage observé dans les coins proposant une thématique originale, plutôt que traditionnelle. Ainsi, il est ressorti de cette étude que des lacunes existaient quant à la présence de matériel écrit dans les coins jeu symbolique et que la qualité de leur environnement physique variait grandement d'une classe à une autre.

L'étude de Tongson (2014)

Une étude a été réalisée auprès de cinq enseignantes d'éducation préscolaire de quatre écoles aux Philippines, afin de déterminer leurs styles d'interactions pendant le jeu symbolique et la manière dont ces interactions soutiennent la lecture et l'écriture des enfants. Un entretien semi-dirigé a été réalisé auprès de chaque enseignante ainsi que des observations avec captations vidéos d'une période de jeu symbolique chaque jour, pendant dix jours. Une grille d'observation de 20 items (ex. : matériel présent, rôles assumés par l'enseignante) était employée à cet effet.

Dans le cadre de l'entretien semi-dirigé, trois des enseignantes ont mentionné que, même si le jeu se prête aux activités en littératie, il est préférable que ces activités soient réservées aux coins lecture et écriture. Or, ces centres étaient loin du coin jeu symbolique dans les classes. Aucun matériel écrit n'a donc été relevé dans trois des cinq coins. Pour les deux autres enseignantes, il importait que les enfants puissent utiliser du matériel écrit dans un contexte significatif pour eux. Par conséquent, les observations réalisées ont révélé qu'elles en mettaient dans leur coin jeu symbolique. Il semble donc que les enseignantes

avaient des points de vue distincts au sujet de l'intégration de matériel écrit dans le coin jeu symbolique.

L'étude de Zhang et ses collaborateurs (2015)

Aux États-Unis, Zhang et ses collaborateurs (2015) se sont, entre autres, intéressés à combler le peu de données dans les écrits scientifiques en décrivant les composantes de l'environnement d'écriture dans les classes *Head Start*⁸, à l'aide des trois outils de l'*ELLCO Toolkit* (Smith *et al.*, 2002). Étant donné la visée de l'étude, seulement la partie sur l'écriture a été utilisée. Les 31 classes étaient réparties en deux cohortes sur deux ans (16 lors de la première année et 15 lors de la deuxième). Pour chaque classe, deux observations ont eu lieu, dont une en septembre (automne) et l'autre en décembre (hiver).

Les résultats ont révélé que 61,3 % des classes visitées avaient une aire instaurée et fonctionnelle réservée uniquement pour l'activité d'écriture au premier temps d'observation à l'automne et 45,2 % au deuxième temps d'observation à l'hiver. Aucune information n'explique cette diminution en cours d'année. De plus, l'environnement physique lié à l'écriture a été observé dans l'intégralité de la classe, ce qui ne permettait pas de définir celui lié spécifiquement aux coins écriture.

Quelques aspects concernaient le coin jeu symbolique et le coin blocs. Il appert que seulement 22,6 % d'entre eux offraient du matériel d'écriture à l'automne et 25,8 % à l'hiver. Également, ce ne sont que 22,6 % de ces coins à l'automne et 19,4 % à l'hiver qui possédaient des accessoires qui incitaient les enfants à écrire. Dans les deux cas, il n'est pas possible d'obtenir les résultats pour le coin jeu symbolique spécifiquement.

L'étude de Crisp et ses collaborateurs (2016)

Crisp et ses collaborateurs (2016) ont dressé le portrait des livres présents dans 21 classes d'éducation préscolaire en Géorgie en consignait chaque livre à différents

⁸ *Head Start* est un programme d'éducation offert aux enfants d'âge préscolaire de milieux défavorisés aux États-Unis.

moments à l'automne et à l'hiver, et en les analysant selon différents critères (ex. : représentation d'identités culturelles, langue écrite du livre).

Il est ressorti de cette étude que la moyenne de livres par classe était de 79,10 (É.T. = 56,74), soit entre 18 et 200 livres. Plus précisément, la majorité des bibliothèques de classe contenaient moins de 50 livres. De même, les chercheurs ont indiqué que peu de rotations étaient réalisées entre ceux-ci. Les 1 169 livres consignés ont par la suite été analysés selon leur genre ou leur format⁹. Les observations ont montré que 24 % d'entre eux étaient de genre fantastique, 15 % de genre fiction réaliste, 1,5 % de genre fiction historique et aucun de genre science-fiction. Aussi, 5,6 % étaient de genre folklorique (contes et légendes) et 6,7 % de genre poétique. De plus, 51,5 % étaient de format éducatif (livre de concepts, texte informatif), 1 % des romans graphiques et 3,2 % sans images. En somme, la présence d'une diversité dans l'offre de genres et de formats de livres proposés aux enfants a été décelée dans cette étude.

L'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019)

Dans le cadre de cette enquête, la qualité de l'environnement physique des coins lecture de 27 classes d'éducation préscolaire 5 ans du Québec a été évaluée. Ce sont des étudiants en formation en enseignement qui ont réalisé l'observation à partir de la grille de Giasson (2003), elle-même découlant de celle de Fractor et ses collaborateurs (1993) abordée précédemment.

Les résultats ont montré que 56 % des 27 classes observées possédaient un coin lecture; les autres offraient des livres aux enfants, mais ne disposaient pas d'un espace réservé à la lecture. Bien que tous les coins lecture proposaient des places confortables aux enfants, seulement 31 % d'entre eux offraient de la tranquillité et 53 % de l'intimité. Par ailleurs, 20 % accueillaient moins de trois enfants, 40 % trois enfants, 27 % quatre enfants et 13 % cinq enfants ou plus. En ce qui a trait au nombre de livres, 20 % des coins lecture en présentaient moins d'un par enfant, 53 % d'un à trois, 20 % de quatre à sept, alors

⁹ Un genre et un format ont parfois été attribués à un même livre; le total dépasse donc 100 %.

qu'une faible minorité de ceux-ci (7 %) offraient huit livres ou plus par enfant. Ces derniers étaient classés dans seulement 13 % des coins, tandis que 93 % d'entre eux mettaient la couverture de certains livres en évidence. Enfin, 27 % des coins lecture possédaient un tableau d'affichage et 33 % étaient identifiés par un nom. Ainsi, il semble que ce ne soit pas toutes les classes qui possédaient un coin lecture et que leur qualité pouvait être bonifiée.

1.4.2 LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

En ce qui concerne les coins lecture, la majorité des études et enquêtes présentées se sont appuyées sur les critères de Fractor et ses collaborateurs (1993) pour étudier leur environnement physique. Or, peu d'informations existent quant à la définition spécifique des différents critères. Par exemple, quels aspects observables font qu'un coin lecture est considéré comme intime ou tranquille? D'une recherche à une autre, voire au sein d'une même étude, les différents observateurs peuvent donc avoir considéré ces critères de manières variées. Il appert tout de même que l'ensemble des résultats présentés indiquent que des lacunes existent quant à la présence du coin lecture et à la qualité de son environnement physique pour soutenir l'émergence de l'écrit, et ce, depuis plusieurs années. Cependant, outre l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019), peu d'études récentes ont été réalisées à ce sujet à l'éducation préscolaire 5 ans spécifiquement.

Quant au coin écriture, malgré son importance, il existe peu d'études dans les écrits scientifiques s'y intéressant. Celles abordées semblent montrer qu'il n'est pas offert dans toutes les classes d'éducation préscolaire. Or, ces études sont peu récentes ou ne concernent pas l'éducation préscolaire 5 ans précisément. De plus, elles ne permettent pas de définir la qualité de l'environnement physique du coin écriture pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants.

Pour ce qui est du coin jeu symbolique, à la lecture des différentes études abordées, il est possible de croire que l'écrit y est présent en faible quantité. Néanmoins, peu d'informations sont données quant à la nature de ce matériel écrit. Notamment, il importe

de se demander s'il est fonctionnel, c'est-à-dire intégrable par les enfants dans les scénarios découlant des rôles qu'ils peuvent jouer selon le thème exploité.

Par ailleurs, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à dresser le portrait des interventions d'enseignantes liées à l'environnement physique des coins lecture, écriture et jeu symbolique simultanément et en contexte d'éducation préscolaire 5 ans. Effectivement, la majorité des études présentées concernaient un ou deux centres de littératie. Bien que celles de Thériault (2008) et de Leblond (2002) représentent les exceptions, elles n'abordaient pas précisément l'éducation préscolaire 5 ans. Pourtant, considérant l'interaction possible entre les différents centres de littératie lors des périodes de jeux dans la classe, il semble important de dresser un tel portrait à l'éducation préscolaire 5 ans.

Enfin, bien que la réalisation par l'enfant d'activités de lecture et d'écriture soit conditionnelle à la présence de matériel adéquat, il ne suffit pas à lui seul à favoriser l'émergence de comportements et le développement de compétences en littératie (Bouchard et Charron, 2008; Diamond, Gerde et Powell, 2008; Gerde, Bingham et Wasik, 2012; Guo *et al.*, 2012). L'influence et la richesse de l'environnement physique sont également dépendantes de l'utilisation pertinente du matériel écrit par l'enfant. Ainsi, les environnements physique et psychologique, de concert, prédisent de meilleurs gains en émergence de l'écrit que l'un de ces deux environnements uniquement (Guo *et al.*, 2012). La prochaine section s'intéressera donc à l'environnement psychologique lié aux centres de littératie.

1.5 L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

L'environnement psychologique fait référence aux pratiques pédagogiques employées, aux routines et activités réalisées, ainsi qu'aux interactions entre l'enseignante et l'enfant qui favorisent son développement en littératie (Altun, Tantekin Erden et Snow, 2018; Guo, Sawyer, Justice et Kaderavek, 2013). Ces interactions de qualité sont nécessaires pour soutenir les bienfaits apportés par l'environnement physique de la classe

(Haustein, 2012; Morrow et Rand, 1991). Par exemple, un adulte doit servir de modèle quant aux actions possibles du lecteur et du scripteur et discuter de la manière d'utiliser ce matériel présent pour favoriser son exploration et son utilisation efficace par l'enfant (Bodrova et Leong, 2012; Bouchard, 2012; Boudreau et Charron, 2014; Gerde, Bingham et Wasik, 2012). Quelques études se sont intéressées à l'environnement psychologique, concernant les centres de littératie, pour favoriser l'émergence de l'écrit. Elles seront maintenant explorées.

1.5.1 LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

L'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999)

Comme mentionné précédemment, Giasson et Saint-Laurent (1999) se sont intéressées à compléter les données des écrits scientifiques quant à la présence de trois facteurs liés à la motivation en lecture. En plus de la bibliothèque de livres et du coin lecture, abordés précédemment, la période de lecture silencieuse et la lecture aux enfants étaient étudiées. En ce qui concerne la fréquence de la période de lecture silencieuse, les observateurs ont estimé que 58,6 % des 29 classes d'éducation préscolaire 5 ans n'en offraient jamais, 6,9 % une fois par semaine, 20,7 % de deux à trois fois par semaine et 13,9 % tous les jours. Quant à la lecture aux enfants, selon les observateurs, 31 % des 29 enseignantes réalisaient une période de lecture aux enfants tous les jours, 37,9 % de deux à trois fois par semaine et 31 % une fois par semaine. Ainsi, tout porte à croire que peu de temps libre pour l'exploration des livres était accordé aux enfants et que peu d'enseignantes lisaient des livres tous les jours.

L'étude de Thériault (2008)

Dans l'étude de Thériault (2008), en plus des interventions liées à l'environnement physique présentées précédemment, celles concernant l'environnement psychologique, soit les composantes de la conscience de l'écrit intégrées lors des activités de routine d'accueil et collectives, ont été étudiées lors des trois demi-journées d'observation réalisées auprès des six enseignantes d'éducation préscolaire 4 ans de milieux défavorisés. Les résultats ont

révélé que lors des activités de routine d'accueil, la composante de la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit a été intégrée par toutes les enseignantes, l'orientation de l'écrit par la majorité (quatre des six), alors que la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue et le lien entre le langage oral et écrit par la moitié d'entre elles. À l'inverse, certaines composantes étaient moins exploitées : les concepts de lettre, de mot et de phrase étaient abordés par une seule enseignante et la découverte du processus d'écriture par aucune. Bien que ces activités soient reconnues comme propices à l'intégration de la lecture et de l'écriture, les résultats suggèrent qu'elles n'étaient pas exploitées à leur plein potentiel.

En ce qui concerne les activités collectives, la composante de la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue était utilisée par une seule des enseignantes, la découverte du processus d'écriture par la moitié, l'orientation de l'écrit et les concepts de lettre, de mot et de phrase par quatre d'entre elles et la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit et le lien entre le langage oral et écrit par cinq des six enseignantes. En général, les interventions permettaient donc aux enfants de se familiariser avec certaines composantes de l'émergence de l'écrit. Également, lors des entretiens effectués, les six enseignantes ont rapporté réaliser régulièrement des lectures d'histoires en classe. À cet égard, les observations jointes aux réponses données dans les entretiens ont montré que l'influence positive de la lecture d'histoires n'était pas optimale puisque peu d'interventions étaient réalisées avant, pendant et après la lecture. De même, peu de temps était accordé à tous les enfants pour qu'ils explorent les livres, puisque cette consultation était principalement réalisée lors des transitions, pour ceux dont l'activité était terminée. Certains n'y avaient donc pas nécessairement accès.

En somme, selon cette étude, seulement la moitié des enseignantes ont effectué des interventions liées à l'environnement psychologique qui sont susceptibles de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. De plus, elles ne s'inscrivaient pas entièrement dans le courant de l'émergence de l'écrit, mais parfois plutôt dans celui de la préparation à

l'enseignement formel. Plusieurs interventions préscolarisantes, de type papier-crayon, ont d'ailleurs été observées.

L'étude de Tongson (2014)

Comme abordé précédemment, l'objectif de l'étude de Tongson (2014) était de déterminer les styles d'interactions pendant le jeu symbolique et la manière dont elles soutenaient la lecture et l'écriture des enfants. Il appert que quatre des cinq enseignantes observées interagissaient avec les enfants en prenant part à leur jeu symbolique. Plus précisément, trois d'entre elles se sont jointes au jeu chaque jour pendant les dix jours d'observation et une seule lors de huit des dix jours d'observation. La cinquième enseignante n'y allait pas tous les jours et lorsque c'était le cas, elle n'effectuait aucune interaction en littératie. En s'intéressant aux types d'interactions réalisées, celles de type extension (*Extending style interaction*), qui favorisent le prolongement du jeu par l'intégration d'activités de lecture et d'écriture tout en respectant les intérêts des enfants, ont plus été observées (648 interactions) que celles de type réorientation (*Redirecting style interaction*) (218 interactions), qui ne considèrent pas les intérêts des enfants et qui orientent le jeu vers des activités de lecture et d'écriture selon l'objectif de l'enseignante. Par ailleurs, les comportements de lecteurs et de scripteurs des enfants ont été plus nombreux au sein des deux classes dont les coins jeu symbolique présentaient du matériel écrit et dans lesquelles les enseignantes réalisaient plusieurs interventions en littératie. Effectivement, 534 et 521 comportements y ont été observés, comparativement à 115, 71 et 0 pour les trois autres classes. Tongson (2014) est venue à la conclusion que la simple participation des enseignantes dans le coin jeu symbolique n'est pas suffisante. Elles doivent réaliser des interventions de type extension et offrir du matériel écrit pour soutenir le jeu des enfants.

L'étude de Zhang et ses collaborateurs (2015)

Un volet de l'étude de Zhang et ses collaborateurs (2015), présentée auparavant, s'intéressait également à l'environnement psychologique puisque les composantes de

l'environnement d'écriture dans les classes *Head Start* étaient étudiées à l'aide de l'*ELLCO Toolkit* (Smith *et al.*, 2002). Les résultats des observations ont révélé qu'un adulte a été vu en train d'aider un enfant à écrire dans 41,9 % des classes observées à l'automne et dans 38,7 % des classes à l'hiver. Également, dans 38,7 % des classes à l'automne et dans 48,4 % des classes à l'hiver un adulte a modélisé de l'écrit auprès d'un enfant. Ainsi, il semble que, même si du matériel écrit était fourni aux enfants, les interactions des enseignantes autour de cet écrit et l'étayage étaient peu fréquents.

L'étude de Bernier (2017)

Au Québec, l'un des objectifs de l'étude de Bernier (2017) était de dresser le portrait des pratiques déclarées d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans portant sur la lecture interactive à haute voix. Elle a été menée auprès de 124 enseignantes à l'aide d'un questionnaire autodéclaré qui a été rempli entre la fin du mois de novembre et du mois de janvier. Il est ressorti de cette étude que 98,4 % des enseignantes ont rapporté réaliser des lectures interactives en classe. Plus précisément, parmi elles, 2,5 % ont affirmé en faire deux fois par jour, 67,5 % tous les jours, 21,7 % quelques fois par semaine et 8,3 % quelques fois par mois. De même, les interventions lors de la planification de la lecture et après la lecture étaient plus négligées par celles-ci. À titre d'exemple, 80,5 % des répondantes ont rapporté effectuer à l'occasion ou presque jamais une activité conçue par elles-mêmes à propos de la lecture, alors que 19,5 % ont mentionné le faire très souvent ou souvent. Également, 88,6 % d'entre elles ont spécifié animer à l'occasion ou presque jamais une activité suggérée, que ce soit par l'auteur, une collègue ou un blogue, par exemple, au sujet du livre et 11,4 % ont rapporté le faire très souvent ou souvent. Il convient toutefois d'être prudent quant à l'interprétation de ces résultats qui proviennent de données rapportées, contrairement aux autres études dont les données ont été observées.

1.5.2 LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

Bien que certaines de ces études semblent indiquer des lacunes quant à la réalisation d'interventions liées à l'environnement psychologique pour soutenir l'émergence de l'écrit

des enfants, aucune étude, à notre connaissance, n'aborde les interventions liées spécifiquement aux centres de littératie, comme présenter le matériel offert ou modéliser les actions de lecteurs et de scripteurs avec ce dernier. Conséquemment, il n'est pas possible de trouver une étude qui aborde conjointement les interventions concernant les environnements physique et psychologique à l'égard des centres de littératie. Pourtant, les écrits scientifiques soutiennent que ces deux environnements sont très importants et sont fortement liés. Ainsi, il importe que les enseignantes aient des connaissances concernant les environnements physique et psychologique à l'égard des centres de littératie pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. À cet effet, la prochaine section abordera les activités de formation continue.

1.6 LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

Des études révèlent que les activités de formation continue au service du développement professionnel en littératie à l'éducation préscolaire entraînent des effets positifs sur la qualité des interventions des enseignantes (ex. : Dickinson et Caswell, 2007; Landry, Anthony, Swank et Monseque-Bailey, 2009; Neuman et Cunningham, 2009). D'autres ont également montré un lien positif entre l'amélioration des interventions des enseignantes en littératie, à la suite de telles activités, et les acquis des enfants à ce sujet (ex. : Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005; Dickinson et McCabe, 2001; Powell, Diamond, Burchinal et Koehler, 2010; Wasik et Hindman, 2011). Les études de Dickinson et Caswell (2007) et de Wasik et Hindman (2011) permettent d'examiner l'impact d'activités de formation continue sur les interventions des enseignantes liées à l'environnement physique et psychologique en littératie, et ce, de manière plus précise et détaillée que les autres études. Ces dernières seront donc maintenant abordées.

1.6.1 LA PRÉSENTATION D'ÉTUDES CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

L'étude de Dickinson et Caswell (2007)

Aux États-Unis, Dickinson et Caswell (2007) ont étudié l'impact du *Literacy Environmental Enrichment Program (LEEP)* sur la qualité de l'environnement en littératie de la classe. Ce programme offrait 45 heures de formation aux enseignantes au sujet du langage et de la littératie, ainsi qu'un soutien quant à la mise en place des stratégies entre les sessions de formation. Il a été instauré sur deux ans auprès de 30 enseignantes (16 la première année et 14 la deuxième) de classes *Head Start* faisant partie du groupe expérimental (GE), contrairement aux 40 enseignantes (12 la première année et 28 la deuxième année) du groupe témoin (GT). Les données ont été collectées à deux reprises pendant une même année, soit en octobre, avant le programme, et en avril ou mai, après le programme. Les trois outils de l'*ELLCO Toolkit* ont été utilisés pour l'observation de l'environnement en littératie.

Plusieurs résultats ressortent de cette étude. Les tests-t réalisés sur les données collectées avec l'« Échelle d'évaluation des activités en littératie » ont indiqué que le programme a entraîné des différences significatives entre la qualité et la quantité des interventions en littératie des enseignantes du GE et celles du GT, et plus précisément, en ce qui concernait les « Activités en lecture » (*Book Reading*). Cependant, ce n'était pas le cas pour les « Activités en écriture » (*Writing*).

Les effets les plus importants du programme qui ont été observés concernaient la mise en place de matériel soutenant les activités en littératie, dont les données provenaient de la « Liste de contrôle de l'environnement en littératie ». En effet, les résultats de l'analyse de régression hiérarchique ont révélé que la formation a eu un large effet sur l'environnement physique en littératie, soit les items relatifs aux livres (« Espace réservé aux livres » (*Book Area*), « Sélection des livres » (*Book Selection*) et « Disposition des livres dans la classe » (*Book Use*)) et au matériel écrit (« Matériel écrit dans la classe » (*Writing Materials*) et « Disposition du matériel écrit dans la classe » (*Writing Around the*

Room)). Les chercheurs ont expliqué «qu'il est relativement facile de réaliser des changements environnementaux, simplement en fournissant du matériel (par exemple, en plaçant des livres dans toutes les aires de la classe, ainsi qu'une variété de matériel écrit) une fois que leur valeur est réalisée »¹⁰ (Dickinson et Caswell, 2007, p. 255). De même, des effets ont été relevés quant aux données provenant de l'« Observation de la classe », et plus spécifiquement, concernant l'« Environnement général de la classe » (*General Classroom Environment*) et le « Langage oral, [la] littératie et [le] programme » (*Language, Literacy, and Curriculum*). En résumé, il semble que le programme de formation continue a eu des effets positifs sur les interventions des enseignantes liées aux environnements physique et psychologique en littératie.

L'étude de Wasik et Hindman (2011)

Toujours aux États-Unis, Wasik et Hindman (2011) ont étudié l'impact d'un programme de perfectionnement nommé *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy* sur les interventions des enseignantes. Pendant neuf mois, des cycles de trois à quatre semaines ont été réalisés auprès des 19 enseignantes de classes *Head Start* du GE. Les 11 enseignantes du GT n'ont pas suivi le programme. Chacun des cycles de ce programme impliquait trois heures de formation en groupe, la modélisation de la stratégie en classe par un entraîneur et l'observation de la réalisation de la stratégie de l'enseignante. Ces cinq cycles concernaient respectivement la lecture interactive, le langage oral, la connaissance des lettres, l'écriture et la conscience phonologique. Les observations ont eu lieu en septembre et en mai, soit avant et après le programme de formation.

En ce qui concerne l'environnement physique en littératie, la « Liste de contrôle de l'environnement en littératie » de l'*ELLCO Toolkit* (Smith *et al.*, 2002) a été utilisée lors de l'observation. Les résultats des analyses de régression multiple ont montré que les enseignantes qui ont bénéficié du programme de formation sont celles qui ont créé des

¹⁰ Traduction libre de : « [...] that it is reasonably easy to affect environmental changes that simply involve provision of materials (e.g., placing books in all areas, including varied writing implements) once one realizes their value. » (Dickinson et Caswell, 2007, p. 255).

environnements physiques en littérature de qualité supérieure. Plus précisément, la formation a eu un effet sur les items liés au matériel écrit en classe (« Matériel écrit dans la classe » et « Disposition du matériel écrit dans la classe »). Cependant, l'impact sur les items liés aux livres (« Espace réservé aux livres », « Sélection des livres », « Disposition des livres dans la classe ») n'a pas pu être validé.

Quant à l'environnement psychologique, le domaine du « Soutien à l'apprentissage » de l'outil *CLASS* a été employé lors de l'observation (Pianta, La Paro et Hamre, 2008). Les résultats aux analyses de régression multiple ont indiqué que les enseignantes qui ont suivi le programme ont offert un soutien de plus haute qualité que celles qui ne l'ont pas suivi, et ce, concernant les items liés au « Développement de concepts par l'usage de stratégies pédagogiques », à la « Qualité des rétroactions » et à la « Modélisation du langage ». Ainsi, le programme de formation a eu, notamment, un impact positif sur la qualité des expériences en littérature créées par les enseignantes en classe.

Par ailleurs, Wasik et Hindman (2011) ont constaté que les formations antérieures ou l'expérience acquise par les enseignantes avant la participation à l'étude n'ont pas eu d'influence sur le niveau d'amélioration de leurs interventions. Ce constat renforce alors le bienfondé du développement professionnel.

1.6.2 LA CONCLUSION DES ÉTUDES CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

Dans le cas des études de Dickinson et Caswell (2007) et de Wasik et Hindman (2011), des outils de l'*ELLCO Toolkit* (Smith *et al.*, 2002) ont été utilisés. Bien qu'ils permettent de dresser le portrait de l'environnement en littérature, ils n'abordent que quelques caractéristiques d'un environnement physique de qualité des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. De plus, la présentation des scores globaux provenant de ces outils ne permet pas de cibler l'impact spécifique de l'activité de formation continue sur chaque item étudié par ces scores. Par exemple, l'item de la présence d'une aire réservée à l'écriture est observé, mais il fait partie du score global relatif au matériel écrit (« Matériel écrit dans la classe » et « Disposition du

matériel écrit dans la classe »). Ainsi, il n'est pas possible de connaître les résultats spécifiques à cet aspect. Qui plus est, les items ne concernent pas uniquement les centres de littératie. À titre d'exemple, ceux de la section du matériel écrit ne concernent pas que le coin écriture, mais toute la classe; l'item concernant le nombre de livres dans toute la classe ne permet pas de quantifier le nombre de livres offerts dans le coin lecture.

En ce sens, les études présentées ne permettent pas de décrire spécifiquement l'effet de l'activité de formation continue sur la qualité de l'environnement physique des centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. La situation est la même concernant les interventions liées à l'environnement psychologique. À notre connaissance, aucune étude n'existe dans les écrits scientifiques concernant l'influence d'une activité de formation continue sur la qualité des interventions des enseignantes liées aux environnements physique et psychologique à l'égard spécifique des coins lecture, écriture et jeu symbolique.

1.7 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

À la lumière de ces constats, peu d'études récentes s'intéressant à la qualité des interventions liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique simultanément et dans le contexte de l'éducation préscolaire 5 ans précisément existent dans les écrits scientifiques. Également, bien que l'importance de ces interventions soit soulignée depuis plusieurs années et que des lacunes aient été décelées à ce sujet, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est penchée sur l'effet qu'une activité de formation continue pourrait avoir sur la qualité des interventions des enseignantes liées aux environnements physique et psychologique à l'égard de ces centres de littératie.

1.8 LES QUESTIONS, LES OBJECTIFS ET L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Il convient donc de se demander quel est le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à propos des centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des

enfants, et quel est l'effet d'une activité de formation continue sur ces interventions?

Conséquemment, la présente étude poursuit deux objectifs :

- 1) dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants;
- 2) analyser l'effet d'une activité de formation continue sur les interventions d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants.

En ce qui concerne le second objectif, l'hypothèse suivante est formulée : l'activité de formation continue devrait avoir comme effet de bonifier les interventions des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. L'énoncé de cette hypothèse s'appuie sur les études présentées portant sur les activités de formation continue en littératie. En effet, les études de Dickinson et Caswell (2007) et de Wasik et Hindman (2011) permettent d'examiner l'impact d'activités de formation continue sur les interventions des enseignantes liées à l'environnement physique et psychologique en littératie. Il ressort notamment de ces études qu'elles ont eu des effets statistiquement significatifs quant aux interventions des enseignantes à l'égard de l'environnement physique en littératie offert aux enfants. Les interventions des enseignantes concernant l'environnement psychologique en littératie ont également été bonifiées. Par conséquent, il semble légitime de soulever l'hypothèse selon laquelle la mise en place d'une activité de formation continue, dans ce cas-ci spécifique aux centres de littératie, pourra bonifier les interventions des enseignantes à cet effet.

1.9 LA PERTINENCE DE L'ÉTUDE

La réalisation de cette étude a une pertinence scientifique et sociale. D'un point de vue scientifique, elle tente de combler le peu de données disponibles dans les écrits scientifiques concernant les interventions d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. De plus, elle vise à remédier à l'absence de données quant à l'effet possible que pourrait avoir, sur ces interventions des enseignantes, une formation axée sur le développement d'interventions susceptibles d'accroître la qualité éducative des trois centres de littératie.

D'un point de vue social, étant donné l'importance de l'émergence de l'écrit pour les compétences futures des enfants en lecture et en écriture, et conséquemment, leur réussite éducative, il convient d'obtenir un portrait plus juste des interventions des enseignantes portant sur les coins lecture, écriture et jeu symbolique. De plus, ce portrait, joint à l'analyse de l'effet possible de la formation sur les interventions des enseignantes, permettra d'agir de manière appropriée en formation continue afin de mieux les soutenir. Par ailleurs, cette étude, par l'activité de formation continue offerte, vise à outiller les enseignantes pour instaurer des centres d'apprentissage soutenant efficacement l'émergence de l'écrit des enfants dans leur classe. Enfin, la démarche dans laquelle elles seront amenées a comme objectif de leur permettre de porter un regard réflexif sur leurs propres pratiques.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

La problématique a permis de dresser le portrait des connaissances existantes quant aux interventions des enseignantes à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ce présent chapitre s'intéressera maintenant à définir les concepts se rapportant au sujet. L'émergence de l'écrit sera d'abord définie. Ensuite, les interventions des enseignantes concernant l'environnement physique de qualité des centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants seront présentées. Celles liées à l'environnement psychologique suivront. Enfin, les pratiques efficaces en formation continue seront abordées.

2.1 LA LITTÉRATIE ET L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

2.1.1 LA LITTÉRATIE

Plusieurs définitions de la littératie existent dans les écrits scientifiques. Jaffré (2004) la désigne comme étant « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (p. 31). Elle peut également être définie de manière plus générale par la compétence favorisant l'accès au monde extérieur. Plus précisément, les nombreuses formes de littératie permettent à une personne de communiquer, de calculer, d'interagir avec les autres ou d'apprendre (Lafontaine, Morissette et Moreau, 2014). Elle est aussi vue comme « la capacité d'une personne [...] à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). C'est dans cette perspective que le terme « littératie » est employé dans ce mémoire.

Avec l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC), il importe de considérer la littératie numérique, en plus de celle traditionnelle (Gerbault, 2012). La littératie numérique « utilise les technologies numériques, les outils et/ou réseau de communication pour accéder, gérer, intégrer, évaluer et créer des informations afin de fonctionner dans une société de connaissances »¹¹ (International ICT Literacy Panel, 2002, p. 2). Non seulement les TIC « amplifient et simplifient l'accès et la création de textes multimodaux »¹² (Mahiri, 2006, p. 61), mais elles offrent également des possibilités qui contribuent à l'émergence de nouveaux modes de représentation, d'expression, d'action et d'engagement de la part des enfants (Pellerin, 2017). Elles rendent accessibles des possibilités fonctionnelles multimodales (divers modes de communication tels que linguistique, sonore ou visuel) et multisensorielles différentes des supports de type papier (Pellerin, 2017). Par exemple, elles donnent accès aux livres numériques qui se distinguent par l'ajout de multimédia, tel que l'animation des illustrations, la mise en relief du texte ou la lecture du texte par un narrateur, ce qui permet, entre autres, aux enfants d'écouter des histoires de manière autonome (Korat, Kozlov-Peretz et Segal-Drori, 2017). Les TIC donnent accès également à des types différents d'écriture. Pour Lacelle et Lebrun (2016), il ne s'agit pas simplement d'une modification du support de format papier à numérique. C'est plutôt un tout nouveau système de production de sens qui est concerné (Crozat, Bachimont, Cailleau, Bouchardon et Gaillard, 2011).

2.1.2 L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

L'émergence de l'écrit s'insère dans le concept de littératie. Elle se définit comme étant « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128). L'émergence de l'écrit suit un continuum : les

¹¹ Traduction libre de : « [...] is using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society. » (International ICT Literacy Panel, 2002, p. 2).

¹² Traduction libre de : « [...] magnify and simplify access to and creation of multimodal texts. » (Mahiri, 2006, p. 61).

premiers apprentissages débutent dans les premiers jours de vie pour devenir progressivement de plus en plus importants (Fischel, Bracken, Fuchs-Eisenberg, Spira, Katz et Shaller, 2007; Sandvik, van Daal et Adèr, 2014). Elle fait référence à la période de temps qui se rapporte habituellement de la naissance à l'âge de 6 ans (Justice et Kaderavek, 2002; Tracey et Morrow, 2015). L'émergence de l'écrit constitue une dynamique entre les différentes modalités de communication, soit la lecture, l'écriture et la communication orale, puisqu'elles s'influencent mutuellement dans leur développement (Morrow, 2007). Ainsi, elles ne doivent pas être vues comme des entités distinctes. Selon Roskos, Christie et Richgels (2003), « les jeunes enfants ont besoin d'écrire pour les aider à apprendre à lire, ils ont besoin de lire pour les aider à apprendre à écrire; et ils ont besoin du langage oral pour les aider à apprendre à lire et à écrire »¹³ (p. 54).

Dans les écrits scientifiques, les composantes de l'émergence de l'écrit sont regroupées sous différentes catégories qui portent parfois des appellations différentes. Dans le cadre de ce mémoire, la classification de Giasson (2011) sera considérée puisqu'elle est employée dans les écrits scientifiques des dernières années (ex. : Jacob, Charron et da Silveira, 2015) et qu'elle rejoint le concept de clarté cognitive énoncé par Fijalkow (2014) et Downing (1979; Downing et Fijalkow, 1990). Ces composantes sont le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique.

D'abord, le langage oral constitue une base solide pour faciliter les apprentissages de la langue écrite, puisque c'est sur les habiletés langagières orales que viendront se greffer celles reliées à l'écrit (Bouchard et Charron, 2008; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Fisher et Doyon, 2012; Justice, 2010). À cet effet, le répertoire lexical de l'enfant, qui touche tant la réceptivité que l'expressivité, est un support non négligeable pour ses apprentissages en littératie (Bromley, 2007; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Christie, 2008; Giasson, 2011;

¹³ Traduction libre de : « Young children need writing to help them learn about reading, they need reading to help them learn about writing; and they need oral language to help them learn about both. » (Roskos, Christie et Richgels, 2003, p. 54).

Pagani *et al.*, 2011; Snow, Burns et Griffin, 1998; Wasik, 2010). Il convient par ailleurs de mentionner que les habiletés en langage oral entre 0 et 5 ans font partie des facteurs qui prédisent la réussite ultérieure en littératie (Justice *et al.*, 2009; National Early Literacy Panel, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2005).

La clarté cognitive est une composante de l'émergence de l'écrit qui fait référence à la compréhension de la nature et des fonctions de la langue écrite (Fijalkow, 2014; Giasson, 2011). Plus précisément, elle regroupe l'aspect fonctionnel de l'écrit, soit la compréhension du rôle et des fonctions de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011; Thériault et Lavoie, 2004), le langage technique concernant la lecture et l'écriture, soit la connaissance de plusieurs concepts reliés à l'écrit tels que les notions de lettre, de chiffre, de signe de ponctuation, de mot et de phrase (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Christie, 2008; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Thériault, 2000; Thériault et Lavoie, 2004), et les conventions régissant la lecture et l'écriture (ex. : le mode de lecture et d'écriture). De plus, elle implique la compréhension de la relation entre le langage oral et écrit, soit que les mots lus sont écrits et que tous les mots dits peuvent être écrits (Giasson, 2011; Morin, 2011; Morrow, 2007; Rog, 2001; Thériault, 2000; Thériault et Lavoie, 2004), que les mots représentent des entités concrètes (ex. : les noms) ou abstraites (ex. : les déterminants), qu'ils sont lus dans l'ordre dans lequel ils ont été écrits et qu'un mot long à l'oral l'est aussi à l'écrit (Thériault et Lavoie, 2004).

Une autre composante de l'émergence de l'écrit est la connaissance du nom et du son des lettres (Christie, 2008). Cette connaissance est importante quant à son incidence sur les apprentissages en lecture et en écriture (Lavoie, 2006; Morin, 2011; Morrow, 2007; Storch et Whitehurst, 2002).

Quant à la conscience phonologique, elle concerne la connaissance, consciente et explicite, des différentes unités constituant les mots, soit la syllabe orale, la rime et le phonème, ainsi que leur manipulation (Bouchard et Charron, 2008; Christie, 2008; Giasson, 2011; Morin, 2011; Rog, 2001; Storch et Whitehurst, 2002; Thériault, 2000; Thériault et Lavoie, 2004). Les habiletés en conscience phonologique sont nécessaires pour

l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et soutiendront la compréhension du principe alphabétique (Morin, 2011).

Ce dernier fait référence à la compréhension que les mots dits sont constitués d'unités orales (les phonèmes), qui se représentent par des unités graphiques (les graphèmes) (Bouchard et Charron, 2008; Giasson, 2011; Morin, 2011; Storch et Whitehurst, 2002). Le principe alphabétique est la base de la lecture et de l'écriture d'une langue alphabétique. En somme, plusieurs composantes constituent l'émergence de l'écrit. La prochaine section présentera son développement chez l'enfant.

2.1.3 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Le courant de l'émergence de l'écrit a été notamment influencé par la théorie développementale de Piaget et historico-culturelle de Vygotski. Selon Piaget (1969), l'apprentissage provient de la création d'idées et de leur expérimentation qui permettent de produire de nouvelles connaissances ou de modifier celles déjà existantes. Conséquemment, l'enfant est actif dans l'acquisition de ses connaissances (Bodrova et Leong, 2012; Morrow, 2007; Rog, 2001). Pour Vygotski (1997), l'enfant apprend par ses actions sur l'environnement et par les interactions avec des personnes plus expérimentées que lui. L'adulte sert alors de modèle et de médiateur, en fournissant une aide adaptée au niveau de l'enfant afin de rendre les savoirs plus accessibles pour lui (Bodrova et Leong, 2012; Rog, 2001; Tracey et Morrow, 2015). Afin de favoriser ces apprentissages, l'aide doit se situer dans la zone proximale de développement (ZPD), soit la zone d'apprentissage située entre ce qu'il peut faire seul et ce qu'il est capable de réaliser avec de l'aide (Vygotski, 1997). Ainsi, « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, 1997, p. 355). Le développement de l'émergence de l'écrit est donc influencé par ces approches, comme le montreront les prochaines sections.

L'exposition à l'écrit

L'exposition à l'écrit est l'un des aspects qui favorisent les premiers acquis en littératie des enfants, soit l'émergence de l'écrit (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Ce

contact leur permet de développer un intérêt et une motivation au sujet de la lecture et de l'écriture (Ferreiro, 2002; Thériault, 2000). C'est également le cas de l'instauration d'un environnement physique stimulant, de qualité et riche en écrits (Bouchard et Charron, 2008; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Lavoie, 2006). En effet, l'intégration de supports écrits variés dans l'environnement de la classe permet davantage aux enfants de réaliser des activités en littératie (Boyle et Charles, 2010; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Gerde, Bingham et Pendergast, 2015; Guo *et al.*, 2012; Thériault, 1996). À titre d'exemple, un livre de recettes ajouté dans le coin maison leur offre l'occasion de le « lire » en contexte de jeu symbolique.

L'engagement de l'enfant

Également, l'enfant doit être engagé activement, en agissant sur son environnement, pour que les apprentissages émergent (Rog, 2001; Teale et Yokota, 2000). Les expériences de lecture et d'écriture authentiques, qui répondent à des besoins réels, qui sont vécues par l'enfant à la maison ou à l'école permettent l'évolution de ses habiletés en littératie (Au, 2000; Tracey et Morrow, 2015). Effectivement, les activités de lecture et d'écriture fonctionnelles de la vie de tous les jours ne sont pas à sous-estimer puisqu'elles lui permettent de découvrir l'utilité et l'importance de la lecture et de l'écriture, et d'accroître sa motivation à les apprendre. Par exemple, l'enfant qui veut envoyer des cartes d'invitation à ses amis pour son anniversaire comprend la nécessité de savoir écrire ainsi que son utilité. Ainsi, il ne lui suffit pas de lire et d'écrire, mais plutôt d'être engagé dans des activités riches en contenu, stimulantes, qui répondent à ses intérêts et qui s'exercent dans le contexte de la vie courante (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Chapleau, Laplante et Brodeur, 2011; Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000).

L'enfant : le premier agent de ses apprentissages

Par ailleurs, les recherches indiquent que l'enfant est un apprenant actif qui construit lui-même ses propres conceptions concernant le fonctionnement de la littératie (Ferreiro, 2000; Rog, 2001; Thériault, 2000). L'exposition aux interactions en contexte social où la

littératie est présente lui permet d'émettre des hypothèses et de bâtir ses premières représentations sur la lecture et l'écriture (Ferreiro, 2002; Morin, Montésinos-Gelet, Boivin, Mostert et Noël-Gaudreault, 2004; Thériault, 2000; Tracey et Morrow, 2015; Whitehurst et Lonigan, 1998). Conséquemment, l'apprentissage est unique à chaque enfant et s'effectue donc à des rythmes différents (Doyle, 2013; Teale et Yokota, 2000).

L'apport du jeu

La place du jeu est également primordiale à l'éducation préscolaire puisqu'il favorise les apprentissages de l'enfant et son développement global (Bouchard, 2012; Marinova, 2011). Il est aussi un contexte riche pour stimuler la motivation envers les apprentissages en lecture et en écriture, en plus de les favoriser (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Christie et Roskos, 2013; Roskos et Christie, 2001). Pour Vygotski (1978), « la meilleure méthode pour enseigner à un enfant à lire et à écrire est celle dans laquelle l'enfant n'apprend pas à lire et à écrire, mais dans laquelle ces deux compétences se retrouvent en situation de jeu »¹⁴ (p. 118). Il importe donc que les premiers apprentissages en littératie soient soutenus par le plaisir (Bouchard et Charron, 2008).

Le rôle de l'adulte

Enfin, le rôle de l'adulte est très important en émergence de l'écrit. En effet, l'enfant apprend par la découverte de l'écrit dans son environnement, aidé par l'adulte qui attire son attention sur cet écrit, qui le rend significatif, et qui le guide et le soutient dans son utilisation de manière plus efficace (Au, 2000; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Ferreiro, 2002; Jacob, Charron et da Silveira, 2016; Morin *et al.*, 2004; Thériault, 2000; Vukelich, 1994). L'émergence de l'écrit est également possible par l'interaction de l'enfant avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui lisent et qui écrivent devant lui et qui verbalisent ce qui se passe dans leur tête lors de ces activités, en mentionnant comment et pourquoi ils

¹⁴ Traduction libre de : « The best method for teaching reading and writing is one in which children do not learn to read and write but in which both of these skills are found in play situations. » (Vygotski, 1978, p. 118).

font ces gestes (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Jacob, Charron et da Silveira, 2016; Lavoie, 2006; Sulzby et Teale, 1991; Thériault, 2000; Whitehurst et Lonigan, 1998). Par exemple, un père explique à son fils qu'il écrit un message à sa mère pour lui mentionner qu'ils seront au parc et l'inviter à les rejoindre. En mettant des mots sur ses processus mentaux, ou en répondant adéquatement aux questions de l'enfant, l'adulte lui permet de mieux s'appropriier l'écrit et favorise ainsi sa motivation pour ces activités. Les interventions des enseignantes seront d'ailleurs le sujet de la prochaine section.

2.2 LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

Dans le cadre de ce mémoire, les interventions correspondent aux actions, propres à chaque enseignante, réalisées afin de mettre en place les conditions nécessaires aux processus d'apprentissage appropriés chez l'enfant (Lenoir, 2009). Il importe que, par ses interventions, elle crée un environnement qui soutiendra l'enfant dans son émergence de l'écrit. Dans leur étude, Casbergue, McGee et Bedford (2008) ont évalué ce qui constituait un environnement de haute qualité, c'est-à-dire qui apporte les plus grands gains en littératie chez les enfants. D'une part, ils ont identifié la quantité et la qualité des interactions. Par exemple, les enseignantes réalisent de l'étayage en lecture et en écriture pour soutenir les enfants. D'autre part, ils ont révélé que les classes offraient un accès aux ressources en lecture et en écriture et des interactions possibles avec ce matériel.

Ainsi, deux types d'interventions sont visés. Selon Guo et ses collaboratrices (2013), l'émergence de l'écrit peut être favorisée par l'environnement structurel (*structural environment*) et par l'environnement éducatif (*instructional environment*). Pour Altun, Tantekin Erden et Snow (2018), il s'agit respectivement des dimensions physique (*physical dimension*) et éducative (*intructional dimension*) de l'environnement de la classe. Pour d'autres chercheurs, il s'agit plutôt des environnements physique et psychologique (Charron *et al.*, 2014; Guo *et al.*, 2012). Ces derniers termes seront retenus étant donné leur présence plus marquée dans les écrits scientifiques. Par conséquent, par leurs interventions sur les environnements physique et psychologique, les enseignantes peuvent soutenir le développement et les apprentissages des enfants en émergence de l'écrit (Early *et al.*, 2007;

Guo *et al.*, 2010; LoCasale-Crouch *et al.*, 2007). Ces interventions seront maintenant approfondies.

2.2.1 LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

L'environnement physique concerne l'organisation physique de l'espace, les ressources disponibles et leur disposition (Guo *et al.*, 2012). Celui de la classe d'éducation préscolaire doit favoriser la participation active de l'enfant en lui permettant, entre autres, d'explorer, de bouger, de manipuler, de socialiser et de jouer (Côté et Labao Loiola, 2016; Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2007; MEQ, 2001; Morin, 2007). Selon Giasson (2011), un des principes d'intervention à l'éducation préscolaire pour accompagner les enfants dans leur émergence de l'écrit est de leur fournir un environnement physique favorable à l'exploration de l'écrit et d'encourager cette exploration. En effet, le matériel présent dans la classe oriente les actions et le jeu des enfants et constitue une source privilégiée d'informations qui leur permet de construire leurs connaissances et de développer leurs compétences (Hohmann *et al.*, 2007). Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks et Fawson (2004) ajoutent qu'il encourage l'intérêt et la participation des enfants envers des activités en littératie.

Par ailleurs, contrairement aux autres classes du primaire, celle de l'éducation préscolaire est aménagée en centres d'apprentissage, aussi appelés coins ou aires. Ces derniers présentent du matériel et sont aménagés avec une intention précise (Gregory et Chapman, 2012). Parmi ceux-ci se trouvent les centres de littératie, dont la définition est à l'image de celle de la littératie qui s'est transformée au fil du temps. Un centre de littératie est parfois vu comme le regroupement du coin lecture et du coin écriture, ou de l'endroit réservé à la lecture et à l'écriture (Morrow, 2005; Rog, 2001). Il est aussi considéré comme un dispositif d'enseignement-apprentissage. Par exemple, les enfants réalisent des activités planifiées et structurées pour atteindre des intentions précises dans le centre de littératie pendant que l'enseignante offre du soutien à des petits groupes (Hodges et McTigue, 2014; Soucy, 2018).

Dans le cadre de ce mémoire, les centres de littératie sont considérés comme des espaces réservés à l'exploration d'activités en littératie par les enfants, seuls ou en interaction avec d'autres, par l'usage de matériel présent qui permet d'intégrer, de consolider ou d'élargir les apprentissages en littératie (Diller, 2003, 2010). Ces derniers mettent à la disposition des enfants du matériel diversifié qu'ils peuvent choisir, entre autres, lors des jeux libres et qui les amène à lire et à écrire. À titre d'exemple, des enfants pourraient décider d'aller consulter les nouveaux livres ajoutés dans le coin lecture. Les pochoirs de lettres mis à leur disposition dans le coin écriture peuvent les entraîner à écrire des mots, alors que la carte de souhaits placée dans le coin hôpital encourage les enfants à lire. Dans l'étude de Casbergue, McGee et Bedford (2008), les enfants faisant partie des classes de haute qualité ont soulevé qu'ils appréciaient pouvoir choisir le matériel et les activités (Wiltz et Klein, 2001). Cet aspect renforce l'importance de l'environnement physique des centres de littératie. Les coins lecture, écriture et jeu symbolique, trois centres de littératie intimement liés à l'émergence de l'écrit, seront maintenant abordés.

LE COIN LECTURE

Le coin lecture est un endroit où les enfants peuvent s'asseoir pour consulter les livres qui s'y trouvent (Giasson, 2011). C'est cette caractéristique qui le distingue d'une bibliothèque de livres présente dans une classe. Plusieurs critères ont été identifiés dans les écrits scientifiques pour définir un environnement physique de qualité du coin lecture pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Ils seront considérés sous trois angles, soit l'organisation physique, les ressources disponibles et leur disposition¹⁵ (Guo *et al.*, 2012). Par ailleurs, il est essentiel que le coin lecture, tout comme le reste de la classe, reflète la personnalité de ses occupants. Selon Giasson (2003), les enfants le fréquentent plus lorsqu'ils ont participé à son aménagement. Il est donc fortement suggéré de les impliquer (Morrow, 2005).

¹⁵ Les caractéristiques de l'environnement physique de qualité présentées pourraient se retrouver dans d'autres catégories que celles dans lesquelles elles figurent. De même, il s'agit d'une liste non exhaustive.

L'organisation physique du coin lecture

D'abord, le coin lecture est établi dans un espace réservé à la lecture (Cunningham, 2010; Fractor *et al.*, 1993; Tracey et Morrow, 2015). Il accueille plusieurs enfants, ce qui favorise les discussions autour des livres. Le nombre suggéré varie entre au moins trois enfants et au moins cinq selon les chercheurs (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2003, 2011; Thériault, 1996). Dans ce mémoire, « au moins cinq enfants » sera le critère retenu, ce qui est le plus représentatif des différents écrits à ce sujet. Également, le coin lecture offre des places confortables, comme un tapis, des coussins ou des fauteuils (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morrow, 2005; Tracey et Morrow, 2015; Wolfersberger *et al.*, 2004). De cette manière, les enfants seront plus confortables pour consulter les livres et donc plus portés à s'y installer.

De plus, ce centre de littératie est instauré dans un endroit de la classe qui offre de la tranquillité pour permettre aux enfants de se concentrer et de s'investir dans leur lecture (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morin, 2007; Morrow, 2005). Il est aussi isolé du reste de la classe par une certaine séparation, soit par une étagère de livres ou un élément amovible comme un voile ou un paravent afin d'offrir aux lecteurs de l'intimité (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005). De même, il est bien éclairé pour le rendre fonctionnel et attrayant (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Neuman et Bredekamp, 2000; Wolfersberger *et al.*, 2004). Il peut être placé près des fenêtres pour favoriser l'éclairage naturel ou posséder une lampe afin de donner une ambiance feutrée à l'endroit.

D'ailleurs, une chaise particulière, appelée parfois chaise de l'auteur ou du lecteur, est présente dans le coin lecture. Elle permet à un enfant de s'y installer pour « lire » un livre à des pairs (Mohan, Lundeberg et Reffitt, 2008; Morrow, 2005; Rog, 2001). Ce dernier peut avoir choisi le livre dans la bibliothèque ou l'avoir lui-même écrit dans le coin écriture.

Également, ce centre de littératie est identifié par un nom autre que « coin lecture ». Un nom personnalisé augmente le sentiment d'appartenance des enfants envers ce lieu (Giasson, 2003; Morrow, 2005). Qui plus est, en les impliquant dans le choix du nom, il reflète davantage leur personnalité (Boudreau et Bernier, 2016). Enfin, il possède des étagères, des tablettes ou des paniers pour ranger les livres (Morrow, 2005; Thériault, 1996; Tracey et Morrow, 2015).

Les ressources disponibles

Plusieurs livres doivent figurer dans le coin lecture pour maintenir l'intérêt des enfants (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Morrow, 2005). Selon les chercheurs, le nombre privilégié de livres par enfant varie entre cinq et dix (Cunningham, 2010; Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2011; Morrow, 2005; Neuman et Bredekamp, 2000; Thériault, 1996; Wolfersberger *et al.*, 2004). Dans le cadre de ce mémoire, un minimum de huit livres par enfant sera le critère conservé pour être le plus représentatif possible de ce qui est énoncé par les chercheurs.

Outre la quantité, la qualité et le contenu des livres offerts sont également à considérer. Il importe que le coin lecture présente un éventail de livres pour que chaque enfant puisse répondre à ses besoins et à ses intérêts, ainsi que développer ses habiletés (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Crisp *et al.*, 2016; Cunningham, 2010; Giasson, 2003; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; McNair, 2016; Millard et Bhojwani, 2013; Morrow, 2005; Yopp et Yopp, 2012). Ainsi, plusieurs genres de livres y sont proposés, comme des livres narratifs, des documentaires, des contes classiques, des fables et légendes, des livres sans texte, des magazines, des imagiers, des abécédaires, des chiffriers, de la poésie ou des comptines, puisqu'ils favorisent les habiletés en littératie des enfants (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Crisp *et al.*, 2016; Cunningham, 2010; Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni, 2015; Giasson, 2003; Justice, 2006; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; McNair, 2016; Morrow, 2005, 2007; Yopp et Yopp, 2012). Par ailleurs, il est conseillé que quelques livres confectionnés par les enfants dans le coin écriture soient présents dans le coin lecture pour qu'ils prennent plaisir à les consulter et qu'ils aient des modèles d'écrits variés (Bromley,

2000; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009). De plus, pour répondre aux habiletés des enfants, et en particulier à ceux qui commencent à lire conventionnellement, divers degrés de difficulté de livres sont présents (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Giasson, 2003; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morrow, 2005; Wolfersberger *et al.*, 2004). Qui plus est, il est pertinent que quelques livres concernent un personnage ou soient écrits par un même auteur (Giasson, 2011) pour favoriser l'intérêt des enfants et leur faire découvrir des réseaux littéraires. Il est aussi intéressant que certains soient présents en plus d'un exemplaire pour qu'ils puissent échanger à leur sujet ou se partager la lecture (Morrow, 2005; Neuman et Bredekamp, 2000; Wolfersberger *et al.*, 2004). D'ailleurs, les livres numériques, qui sont accessibles par les TIC telles que l'ordinateur, la tablette numérique ou la liseuse, permettent également aux enfants de « lire » et développent des habiletés différentes de celles pouvant être stimulées par l'exploitation d'un livre en format papier (Korat, Kozlov-Peretz et Segal-Drori, 2017; Leu, Zawilinski, Forzani et Timbrell, 2015; Yopp et Yopp, 2012).

De même, des affiches sont exposées dans ce centre de littératie pour promouvoir la lecture ou les livres (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005). Du matériel, comme des marionnettes ou des peluches, est aussi offert pour que les enfants puissent reproduire les histoires lues (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005; Tracey et Morrow, 2015).

La disposition des ressources

En ce qui concerne la disposition des ressources, la couverture visible de certains livres permet d'attirer l'attention des enfants sur ceux-ci et de faire une différence dans leurs choix (Giasson, 2011; Morrow, 2005; Neuman et Bredekamp, 2000). À titre d'exemple, les livres concernant le thème abordé dans la classe peuvent être affichés de sorte que leur couverture soit à la vue (Tracey et Morrow, 2015) ou être situés à un endroit distinct pour que les enfants puissent les identifier rapidement. De plus, les livres respectent un système de classement, que ce soit par difficulté, par thème ou par auteur (Boudreau et Bernier, 2016; Catapano, Fleming et Elias, 2009; Trudel, 2013). À cet effet, les paniers

identifiés d'une étiquette facilitent le respect du classement par les enfants (Giasson, 2003; Morrow, 2000, 2005; Tracey et Morrow, 2015). Ceci leur permet de se repérer efficacement et de faire des choix judicieux en trouvant plus facilement des livres qui répondent à leurs intérêts ou à leurs habiletés. Enfin, une rotation parmi ceux-ci a lieu régulièrement, lorsque le thème de la classe change, par exemple, pour maintenir l'intérêt des enfants et assurer une variété (Boudreau et Bernier, 2016; Catapano, Fleming et Elias, 2009; Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015; Trudel, 2013). Morrow (2005) spécifie que 25 livres devraient être retirés pour en introduire 25 nouveaux toutes les deux semaines. Quant à Boudreau et Bernier (2016), elles suggèrent de renouveler certains livres toutes les deux semaines. Une synthèse des critères d'un environnement physique de qualité du coin lecture pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1 : Critères de l'environnement physique de qualité du coin lecture

L'organisation physique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le coin est réservé à la lecture (Cunningham, 2010; Fractor <i>et al.</i>, 1993; Tracey et Morrow, 2015). ▪ Il accueille plusieurs enfants, soit au moins cinq (Fractor <i>et al.</i>, 1993; Giasson, 2003, 2011). ▪ Il propose des places confortables (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morrow, 2005; Tracey et Morrow, 2015; Wolfersberger <i>et al.</i>, 2004). ▪ Il offre de la tranquillité (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morin, 2007; Morrow, 2005). ▪ Il offre de l'intimité (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005). ▪ Il est bien éclairé (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Neuman et Bredekamp, 2000; Wolfersberger <i>et al.</i>, 2004). ▪ Une chaise de l'auteur ou du lecteur est présente dans le coin lecture (Mohan, Lundeberg et Reffitt, 2008; Morrow, 2005; Rog, 2001). ▪ Il est identifié par un nom autre que « coin lecture » (Giasson, 2003; Morrow, 2005). ▪ Il possède une bibliothèque ou des paniers pour ranger les livres (Morrow, 2005; Thériault, 1996; Tracey et Morrow, 2015).

Les ressources disponibles

- Au moins huit livres par enfant sont offerts (Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2011).
- Plusieurs genres de livres sont présents (ex. : documentaires, livres sans texte, imagiers, chiffriers) (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Crisp *et al.*, 2016; Cunningham, 2010; Gambrell *et al.*, 2015; Giasson, 2003; Justice, 2006; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; McNair, 2016; Morrow, 2005, 2007; Yopp et Yopp, 2012).
- Quelques livres confectionnés par les enfants sont proposés (Bromley, 2000; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009).
- Des livres de degrés de difficulté variés sont présents (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Giasson, 2003; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morrow, 2005; Wolfersberger *et al.*, 2004).
- Quelques livres concernent un personnage ou un thème, ou sont écrits par un même auteur (Giasson, 2011).
- Certains livres sont proposés en plus d'un exemplaire (Morrow, 2005; Neuman et Bredekamp, 2000; Wolfersberger *et al.*, 2004).
- Des appareils électroniques donnant accès à des livres numériques sont accessibles (ex. : ordinateurs, tablettes numériques) (Korat, Kozlov-Peretz et Segal-Drori, 2017; Leu *et al.*, 2015; Yopp et Yopp, 2012).
- Des affiches faisant la promotion de livres et de la lecture sont exposées (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005).
- Des marionnettes ou des peluches sont offertes (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005; Tracey et Morrow, 2015).

La disposition des ressources

- La couverture de certains livres est visible (Giasson, 2011; Morrow, 2005; Neuman et Bredekamp, 2000).
 - Les livres respectent un système de classement (Boudreau et Bernier, 2016; Catapano, Fleming et Elias, 2009; Trudel, 2013).
 - Une rotation des livres a lieu régulièrement (Boudreau et Bernier, 2016; Catapano, Fleming et Elias, 2009; Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015; Trudel, 2013).
-

LE COIN ÉCRITURE

En ce qui concerne le coin écriture, il est un endroit qui permet à l'enfant d'explorer le monde de l'écrit (Morrow, 2005; Neslihan Bay, 2015). Des critères ont été identifiés dans les écrits scientifiques pour définir un environnement physique de qualité de ce centre

de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Ces derniers seront présentés en trois catégories, soit l'organisation physique, les ressources disponibles et la disposition de ces ressources¹⁶ (Guo *et al.*, 2012).

L'organisation physique

Tout d'abord, le coin écriture est un endroit réservé à l'activité d'écriture (Guo *et al.*, 2012). Le mobilier permet de recevoir confortablement des enfants en offrant des chaises et une table (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Thériault, 1996; Tracey et Morrow, 2015). En écrivant auprès de leurs pairs, ils sont amenés à parler de leurs productions et peuvent s'inspirer de celles des autres (Morrow, 2007). De cette manière, les échanges entre les scripteurs plus expérimentés et les débutants sont favorisés, pour les bienfaits de chacun. Également, le coin écriture est situé dans un endroit calme, qui propose de l'intimité (Rog, 2001; Weitzman et Greenberg, 2008) et qui offre un éclairage approprié aux enfants. Il est préférable qu'il soit près du coin lecture, pour faciliter les liens entre les deux modalités du langage concernées par ces coins et donner des modèles aux scripteurs (Morrow, 2007). De même, il est identifié par un nom autre que « coin écriture ».

Les ressources disponibles

Une variété de matériel écrit figure dans ce centre de littératie pour stimuler l'intérêt des enfants envers l'écrit (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Cunningham, 2010; Guo *et al.*, 2012; Rog, 2001; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Teale et Yokota, 2000; Tracey et Morrow, 2015). Ainsi, plusieurs types de crayons y sont offerts, comme des crayons-feutres, des stylos et des crayons de plomb (Bromley, 2000; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Tracey et Morrow, 2015). De plus, une diversité de papier est proposée aux enfants, qu'il soit blanc ou coloré, ligné ou non, cartonné ou souple (Bromley, 2000; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Tracey et Morrow, 2015). Des

¹⁶ Les caractéristiques de l'environnement physique de qualité présentées pourraient se retrouver dans d'autres catégories que celles dans lesquelles elles figurent. De même, il s'agit d'une liste non exhaustive.

enveloppes et du papier à lettres sont aussi présents (Love, Burns et Buell, 2007). En plus de l'écriture manuscrite, d'autres formes d'écriture sont encouragées par les supports variés proposés dans ce centre de littératie. Un tableau noir et des craies ou un tableau blanc et des crayons effaçables à sec permettent aux enfants de s'exercer à écrire des lettres, des mots ou des phrases (Morrow, 2000, 2007). Un bac avec du sable ou du riz dans lequel les enfants peuvent écrire avec leur doigt est aussi très intéressant. Qui plus est, au moins un ordinateur ou une tablette numérique est accessible aux enfants afin de favoriser l'écriture numérique (Giasson, 2011; Leu *et al.*, 2015; Morrow, 2007; Tracey et Morrow, 2015). Des lettres mobiles, aimantées ou non, leur sont offertes pour qu'ils puissent les manipuler (Giasson, 2011; Morrow, 2007); des tampons encreurs et des pochoirs représentant des lettres de l'alphabet sont également présents (Tracey et Morrow, 2015).

Par ailleurs, des abécédaires, des dictionnaires ou des imagiers pour enfants sont proposés dans le coin écriture (Giasson, 2011; Love, Burns et Buell, 2007; Tracey et Morrow, 2015). De même, des livres y figurent pour que les enfants aient des modèles (Bromley, 2000; Cunningham, 2010). En plus de l'alphabet affiché à la hauteur des yeux des enfants pour les aider à former les lettres (Cunningham, 2010; Morrow, 2007; Thériault, 1996), des mots-étiquettes sont aussi présents dans le coin écriture, peu importe leur forme de présentation. Il peut s'agir, par exemple, d'un mur sur lequel sont apposés des mots que les enfants veulent souvent écrire (Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).

De même, le coin écriture offre des articles de base tels que des gommes à effacer, des rubans correcteurs, des ciseaux et de la colle (Bromley, 2000). Il propose aussi du matériel pour confectionner des livres, comme du carton pour la couverture, des feuilles blanches pour l'intérieur, une agrafeuse et une perforatrice (Bromley, 2000; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Thériault, 1996). Des livres vierges, assemblés par l'enseignante, peuvent être présents pour que les enfants puissent les remplir (Morrow, 2007). Ce centre de littératie possède du matériel de décoration tel que des paillettes, des tampons encreurs, des pochoirs, des rubans et des autocollants pour personnaliser les créations (Love, Burns et

Buell, 2007). En effet, il est reconnu que du matériel attrayant entraîne les enfants à passer plus de temps dans le coin écriture (Rowe, 2008).

La disposition des ressources

De plus, il est important que des productions d'enfants se retrouvent dans l'environnement physique du coin écriture (Casbergue, McGee et Bedford, 2008). De cette façon, leur sentiment de fierté et de confiance en leur capacité est favorisé et leur créativité est stimulée (Giasson, 2011). Aussi, chaque enfant possède une chemise ou une pochette pour lui permettre de conserver ses écrits (Morrow, 2000, 2007; Thériault, 1996).

Par ailleurs, des mots-étiquettes sont affichés dans le coin écriture. Tout ce matériel doit être disposé logiquement dans des paniers, des pots ou des boîtes pour faciliter son exploitation et son rangement par les enfants. Enfin, une rotation du matériel a lieu régulièrement afin de stimuler ou de maintenir leur intérêt envers le coin écriture (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Neslihan Bay, 2015; Rog, 2001). Le tableau 2 présente une synthèse des critères d'un environnement physique de qualité du coin écriture pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants.

Tableau 2 : Critères de l'environnement physique de qualité du coin écriture

L'organisation physique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le coin est un endroit réservé à l'écriture (Guo <i>et al.</i>, 2012). ▪ Il possède une table et des chaises (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Thériault, 1996; Tracey et Morrow, 2015). ▪ Il est situé dans un endroit calme et intime (Rog, 2001; Weitzman et Greenberg, 2008). ▪ Il est à proximité du coin lecture (Morrow, 2007). ▪ Il est bien éclairé. ▪ Il est identifié par un nom autre que « coin écriture ».

Les ressources disponibles

- Plusieurs types de crayons sont offerts (Bromley, 2000; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Tracey et Morrow, 2015).
- Il rend accessible une diversité de papier (Bromley, 2000; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Tracey et Morrow, 2015).
- Il est équipé d'un tableau noir et de craies ou un tableau blanc et de crayons effaçables à sec (Morrow, 2000, 2007).
- Des appareils électroniques (ex. : ordinateurs, tablettes numériques) y figurent (Giasson, 2011; Leu *et al.*, 2015; Morrow, 2007; Tracey et Morrow, 2015).
- Un abécédaire, un imagier ou un dictionnaire pour enfants est accessible (Giasson, 2011; Love, Burns et Buell, 2007; Tracey et Morrow, 2015).
- Des lettres mobiles sont offertes aux enfants (Giasson, 2011; Morrow, 2007).
- Des livres sont disponibles dans le coin écriture (Bromley, 2000; Cunningham, 2010).
- L'alphabet est affiché (Cunningham, 2010; Morrow, 2007; Thériault, 1996).
- Des mots-étiquettes sont présents (Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).
- Des articles de base, tels que des gommes à effacer, des rubans correcteurs, des ciseaux et de la colle, sont fournis (Bromley, 2000).
- Il propose du matériel pour confectionner des livres et les décorer (ex. : carton, feuilles blanches, agrafeuse, perforatrice, autocollants, ruban) (Bromley, 2000; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Thériault, 1996).
- Des articles pour jouer avec les lettres ou pour écrire sont aussi présents (ex. : bac de sable ou de riz pour écrire, tampons encreurs de lettres, pochoirs de lettres).

La disposition des ressources

- Des productions écrites d'enfants sont affichées (Casbergue, McGee et Bedford, 2008).
 - Chaque enfant possède une chemise ou une pochette pour conserver ses écrits (Morrow, 2000, 2007; Thériault, 1996).
 - Des mots-étiquettes sont affichés.
 - Les ressources sont rangées dans des paniers, des pots ou des boîtes.
 - Une rotation du matériel a lieu régulièrement (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Neslihan Bay, 2015; Rog, 2001).
-

LE COIN JEU SYMBOLIQUE

Le jeu symbolique est un jeu de faire-semblant qui entraîne les enfants à exprimer leur perception de la réalité, par l'utilisation de signes ou de symboles (Bodrova et Leong, 2012; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Landry, 2014). Le jeu crée un contexte significatif dans lequel ils sont grandement engagés pour apprendre des concepts et des habiletés liés à l'écrit, pourvu que le coin jeu symbolique soit aménagé en conséquence et qu'ils soient invités à y jouer (Christie et Roskos, 2013; Jacob, Charron et da Silveira, 2015; Marinova *et al.*, 2019; Roskos, Christie, Widman et Holding, 2010). Tout comme pour les coins lecture et écriture, des critères de l'environnement physique de qualité du coin jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants seront présentés et regroupés en trois catégories, soit l'organisation physique, les ressources disponibles et la disposition des ressources¹⁷ (Guo *et al.*, 2012).

L'organisation physique

Tout d'abord, ce centre de littératie, réservé au jeu symbolique, est aménagé dans un endroit isolé et intime pour que les enfants puissent se concentrer et mieux s'investir dans leur rôle et leur scénario (Boudreau et Charron, 2014; Neuman et Roskos, 1990; Thériault *et al.*, 1987). Étant donné que ce sont le mobilier et les accessoires présents qui déterminent le thème du jeu (Boudreau et Charron, 2014; Pellegrini et Galda, 2000), ils sont aménagés de manière logique, suggèrent la réalisation de rôles diversifiés et encouragent la manifestation de scénarios élaborés (Boudreau et Charron, 2014; Thériault, Doyon et Doucet, 2000; Thériault *et al.*, 1987). Ainsi, la disposition du mobilier reproduit fidèlement l'environnement physique de la thématique aménagée. Par exemple, dans un coin épicerie, un meuble est disposé à la sortie du coin jeu symbolique afin de reproduire une caisse pour payer les produits. Par ailleurs, Bodrova et Leong (2012) suggèrent que le thème offre la possibilité qu'il y ait quatre rôles différents que pourraient jouer les enfants.

¹⁷ Les caractéristiques de l'environnement physique de qualité présentées pourraient se retrouver dans d'autres catégories que celles dans lesquelles elles figurent. De même, il s'agit d'une liste non exhaustive.

Les ressources disponibles

Pour aménager un tel centre de littératie de qualité, l'enseignante a pensé à des rôles et à des scénarios dans lesquels un besoin de lire et d'écrire se manifesterait chez les enfants (Marinova, 2015). Du matériel écrit fonctionnel, relié aux rôles et aux scénarios, est donc présent afin d'offrir des occasions de lecture et d'écriture dans le jeu (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Gerde, Bingham et Wasik, 2012; Jacob, Charron et da Silveira, 2015; Otto, 2015; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Teale et Yokota, 2000). Ce matériel entraîne les enfants à adopter des comportements de lecteurs ou de scripteurs, en orientant leurs actions (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Marinova, 2015; Morrow et Schickedanz, 2006; Thériault et Lavoie, 2004; Weitzman et Greenberg, 2008). De même, il encourage les enfants à explorer l'écriture des lettres et des mots (Dodge, Colker et Heroman, 2010; Morrow et Schickedanz, 2006).

D'ailleurs, des objets de nature neutre, comme un calepin qui peut être transformé par les enfants en menu, sont présents (Bodrova et Leong, 2012; Otto, 2015). Ils favorisent l'imagination et le langage explicite des enfants, puisque par cette transformation symbolique de l'objet, ils réalisent une tâche cognitive plus élaborée que si l'objet était le bon (Bodrova et Leong, 2012). Ils peuvent également créer tout objet qui n'est pas disponible (Bodrova et Leong, 2012; Landry, Bouchard et Pagé, 2012). Cependant, des objets de nature définie, comme un vrai menu, sont aussi accessibles dans le coin puisqu'ils suggèrent l'élaboration de scénarios, encouragent l'emploi d'un discours narratif plus complexe, stimulent la curiosité des enfants envers le centre et donnent l'orientation au jeu (Koza et Gouveia, 2016; Landry, Bouchard et Pagé, 2012; Otto, 2015; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, Doyon et Doucet, 2000; Thériault *et al.*, 1987). Lorsque du matériel est offert et que des occasions sont créées par l'enseignante, les enfants sont incités à produire des comportements de lecteurs et de scripteurs (Wood, 2010).

De même, des livres, qui peuvent concerner le thème en cours, figurent dans toute la classe et dans le coin jeu symbolique (Cunningham, 2010; Guo *et al.*, 2012; Neuman et Bredekamp, 2000). Ils constituent des ressources que les enfants peuvent utiliser pour

enrichir leur jeu (Gerde, Bingham et Wasik, 2012). En incluant des livres et du matériel écrit, l'enseignante soutient leur compréhension de l'écrit (Dodge, Colker et Heroman, 2010).

La disposition des ressources

Enfin, le matériel écrit est disposé de manière logique et fonctionnelle dans le coin jeu symbolique, selon le thème aménagé. Par ailleurs, ce dernier varie au courant de l'année (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011). Par exemple, il peut suivre certains thèmes de la classe, ce qui permet aux enfants d'intégrer les connaissances acquises dans leur jeu (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Strickland et Morrow, 1989). De même, la rotation du matériel offre des occasions aux enfants d'améliorer leurs connaissances sur le monde et leur vocabulaire, tout en favorisant l'émergence de l'écrit (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Neuman, Copple et Bredekamp, 2000). Une synthèse des critères d'un environnement physique de qualité du coin jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants est présentée dans le tableau 3.

Tableau 3 : Critères de l'environnement physique de qualité du coin jeu symbolique

L'organisation physique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le coin est un espace réservé au jeu symbolique. ▪ Il est aménagé dans un endroit isolé et intime (Boudreau et Charron, 2014; Neuman et Roskos, 1990; Thériault <i>et al.</i>, 1987). ▪ Le mobilier et les accessoires sont disposés de manière logique, suggèrent la réalisation de rôles diversifiés et encouragent la manifestation de scénarios élaborés (Boudreau et Charron, 2014; Thériault, Doyon et Doucet, 2000; Thériault <i>et al.</i>, 1987). ▪ Le thème permet quatre rôles pour les enfants (Bodrova et Leong, 2012).

Les ressources disponibles

- Il fournit une variété de matériel écrit fonctionnel selon les rôles et scénarios liés au thème abordé (ex. : une prescription pour la pharmacienne du coin hôpital) (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Gerde, Bingham et Wasik, 2012; Jacob, Charron et da Silveira, 2015; Marinova, 2015; Otto, 2015; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Teale et Yokota, 2000).
- Du matériel écrit de nature neutre (ex. : un calepin qui devient, pour les enfants, un menu) et de nature définie (ex. : un vrai menu) sont présents (Bodrova et Leong, 2012; Otto, 2015).
- Des livres liés au thème représenté sont proposés (Cunningham, 2010; Guo *et al.*, 2012; Neuman et Bredekamp, 2000).

La disposition des ressources

- Le matériel écrit est disposé de manière logique et fonctionnelle selon le thème aménagé.
 - La thématique et le matériel varient au courant de l'année (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Neuman, Copple et Bredekamp, 2000).
-

Afin de soutenir adéquatement l'environnement physique des centres de littératie, des interventions de la part de l'enseignante liées à l'environnement psychologique sont également nécessaires. La prochaine section abordera ces interventions.

2.2.2 LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

Dans le cadre de ce mémoire, l'environnement psychologique fait référence aux pratiques pédagogiques employées, aux routines et activités réalisées, et aux interactions entre l'enseignante et l'enfant qui permettent de soutenir son développement en littératie (Altun, Tantekin Erden et Snow, 2018; Guo *et al.*, 2013). Selon Guo et ses collaboratrices (2012), « dans les classes où les environnements en littératie sont riches sur le plan psychologique, les enseignantes fournissent des environnements positifs et favorables aux apprentissages »¹⁸ (p. 310). Leurs interventions doivent favoriser le développement

¹⁸ Traduction libre de : « In classrooms with psychologically rich literacy environments, teachers provide positive and supportive learning environments [...]. » (Guo *et al.*, 2012, p. 310).

d'attitudes positives envers la lecture et l'écriture pour susciter la motivation des enfants envers l'apprentissage de ces modalités du langage (Justice, 2010). De même, elles encouragent leur mise en relation pour qu'elles s'enrichissent mutuellement (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Par exemple, un enfant pourrait être invité à « lire » une phrase qu'il a écrite. Il importe également de promouvoir les interactions sociales à ce sujet, ce qui favorise la motivation à lire et à écrire (Gambrell *et al.*, 2015). Lorsque l'enseignante invite les enfants à discuter des lectures effectuées, elle encourage ces échanges. Ainsi, son soutien est important (Love, Burns et Buell, 2007; Neuman, 1999). Plusieurs interventions sont liées à l'environnement psychologique. Quelques-unes seront abordées selon trois axes, soit la modélisation, le soutien et l'étayage, ainsi que le soutien de l'environnement physique.

Avant toute chose, il est nécessaire de considérer le temps. Les enfants doivent en avoir suffisamment pour fréquenter les centres de littératie puisque c'est en lisant et en écrivant fréquemment qu'ils développeront leurs habiletés (Mohan, Lundeberg et Reffitt, 2008). À titre d'exemple, Giasson et Saint-Laurent (1999) mentionnent qu'il est tout aussi important de leur laisser du temps pour consulter les livres que de leur lire des livres. Quant au jeu symbolique, un minimum de 45 minutes ininterrompues par jour est nécessaire afin que les enfants puissent réfléchir à leur jeu et s'y investir (Bodrova et Leong, 2012; Otto, 2015). Or, comme le mentionnent Catapano, Fleming et Elias (2009), l'exploitation optimale du coin lecture, comme des coins écriture et jeu symbolique, implique plus que de donner du temps libre pour que les enfants puissent les fréquenter. Des interventions de la part de l'enseignante sont nécessaires.

La modélisation

L'enseignante doit elle-même être un modèle en lisant et en écrivant fréquemment devant les enfants (Guo *et al.*, 2012; Lavoie, 2006; Morrow et Tracey, 2007). Elle peut l'être de plusieurs manières. Par exemple, le message du matin écrit en présence des enfants est une activité riche pour les familiariser au monde de l'écrit (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Thériault, 2003). L'enseignante peut aussi écrire devant eux, que ce soit

des mots ou même une histoire dictée et inventée par ceux-ci (Giasson, 2011; Roskos, Christie et Richgels, 2003).

La lecture interactive est également très riche pour soutenir le développement de la littératie (CSE, 2012; Giasson, 2011; Lavoie, 2006; Lynch, 2011; Morin, 2011; Morrow, 2007; Neuman et Bredekamp, 2000; Roskos, Christie et Richgels, 2003). Elle suppose que la lecture d'un livre est accompagnée d'interventions pour entraîner les enfants à réfléchir sur certains aspects du texte lu (Dupin de Saint-André, 2011; Giasson, 2011). En plus de soutenir le développement langagier de l'enfant, cette activité permet de favoriser le plaisir lié à la lecture (Blachowicz et Fisher, 2015). Par ailleurs, il est intéressant de réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants à la suite de la lecture (Yopp et Yopp, 2012).

L'enseignante doit aussi servir de modèle quant aux actions possibles du lecteur et du scribe avec les ressources écrites présentes dans la classe (Love, Burns et Buell, 2007), comme en lisant des livres provenant du coin lecture ou en écrivant une histoire dans le coin écriture. En ce qui concerne le coin jeu symbolique, il est important qu'elle modélise les actions liées aux rôles pour que les enfants aient des exemples de comportements à adopter. Elle peut également s'insérer à même le jeu des enfants ce qui lui permet de modéliser les interactions sociales et les actions (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Marinova, 2014; Otto, 2015).

Le soutien et l'étayage

Une autre manière de soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant par les interventions liées à l'environnement psychologique est l'étayage (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Love, Burns et Buell, 2007; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Il consiste à offrir une aide pour mieux soutenir l'enfant dans sa ZPD, en rendant la tâche plus accessible pour lui, selon son développement (Bodrova et Leong, 2012; Roskos et Christie, 2011; Tongson, 2014). Le niveau d'assistance diminue en fonction de ses apprentissages et de ses besoins. L'observation des réactions de l'enfant permet donc à

l'enseignante de moduler l'aide pour qu'elle soit dans sa ZPD (Bodrova et Leong, 2012). Cette intervention peut être réalisée dans plusieurs contextes. Par exemple, quand un enfant demande à l'enseignante de lui écrire ou de lui lire un mot, elle l'aide juste suffisamment pour qu'il y parvienne. Lorsqu'elle lit devant les enfants en leur demandant de l'aide, elle peut aussi travailler dans leur ZPD. Les orthographes approchées (lorsque l'enfant est encouragé à écrire un mot dont il ne connaît pas encore l'orthographe standard en mobilisant ses idées sur l'écrit (Charron, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007)), le message du matin et la lecture interactive permettent également à l'enseignante de réaliser de l'étayage en intervenant adéquatement auprès des enfants.

Dans leur étude, Korat, Bahar et Snapir (2002) ont d'ailleurs identifié l'importance de la présence et du soutien de l'enseignante pour, notamment, cibler les intérêts et les besoins des enfants, leur poser des questions et les guider dans les problématiques liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enseignante devrait donc jouer et parler avec eux dans les centres de la classe (Casbergue, McGee et Bedford, 2008). Ainsi, sa participation dans le coin écriture, lorsqu'elle discute avec les enfants de ce qu'ils écrivent, par exemple, permet de les accompagner dans leur développement (Rowe, 2008). Il est donc bénéfique que ces derniers aient une enseignante qui répond à leurs questions et qui les amène à approfondir leurs réflexions tout en respectant leur ZPD (Korat, Bahar et Snapir, 2002; Morin, 2007; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Thériault, 1996).

De même, l'étayage et le soutien sont importants en contexte de jeu symbolique pour faire progresser les enfants dans leur ZPD (Korat, Bahar et Snapir, 2002; Landry, 2014; Loizou, Michaelides et Georgiou, 2019; Marinova *et al.*, 2019). Plusieurs comportements existent pour soutenir le jeu des enfants (Loizou, Michaelides et Georgiou, 2019), que ce soit en choisissant un thème approprié à leurs apprentissages, en modélisant les rôles et les actions ou en s'insérant dans leur jeu pour les entraîner à réaliser des comportements de lecteurs et de scripteurs (Bodrova et Leong, 2012; Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Gmitrova, 2013; Marinova, 2015; Roskos, Christie et Richgels, 2003). Il est néanmoins important qu'elle observe le jeu des enfants avant d'y prendre part afin de bien le

comprendre (Logue et Detour, 2011; Peterson et Greenberg, 2017). Une fois dans le jeu, elle doit laisser les enfants le diriger, tout en offrant des occasions afin de l'enrichir. Par les discussions ou les questions, elle leur donne des idées, enrichit leur vocabulaire et établit des liens avec leurs expériences antérieures. De plus, elle crée des conflits cognitifs afin d'approfondir les réflexions. Ce soutien est efficace pour favoriser leurs apprentissages et leur développement en littératie puisqu'il est donné à même le jeu (Peterson et Greenberg, 2017).

Par ailleurs, pour Tongson (2014), deux types d'interactions de l'enseignante à même le jeu existent. D'abord, les interactions de type extension font référence au prolongement du jeu par l'intégration d'activités de lecture et d'écriture, tout en respectant les intérêts des enfants. Par exemple, une enseignante aide l'enfant qui écrit une commande en segmentant oralement le mot « mangue ». Aussi, elle suggère à l'enfant de prendre en note ce qu'elle désire manger dans son restaurant (Tongson, 2014). Au contraire, les interactions de type réorientation ne considèrent pas les intérêts des enfants et orientent le jeu vers des activités de lecture et d'écriture selon l'objectif de l'enseignante. À titre d'exemple, elle demande à un enfant s'il est capable de reconnaître les lettres écrites et le son qu'elles font, sans que cette interaction ait un lien avec le scénario en cours (Tongson, 2014). Les interactions de type extension sont donc plus riches et appropriées que celles de type réorientation.

Le soutien de l'environnement physique

Également, en plus de favoriser le développement d'habiletés, de compétences et d'attitudes, il est important que les interventions liées à l'environnement psychologique soutiennent les bienfaits apportés par l'environnement physique de la classe. Étant donné que les classes possèdent de l'écrit environnemental, il importe d'attirer l'attention des enfants sur celui-ci (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Thériault, 1996). L'enseignante doit aussi favoriser l'accès aux ressources en littératie dans la classe et leur usage par les enfants (Casbergue, McGee et Bedford, 2008). Ainsi, ces derniers sont encouragés à fréquenter les centres de littératie afin qu'ils retirent tous les apprentissages visés par leur

environnement physique (Guo *et al.*, 2012). De même, il importe que l'enseignante discute avec les enfants au sujet du matériel offert dans les centres de littératie.

Dans le coin lecture, elle peut présenter les livres et leurs particularités afin de favoriser leur utilisation de manière autonome par les enfants (Boudreau, Beaudoin, Beaudry et Dubois, 2018). Ces derniers auront donc une idée claire de l'activité de lecture qu'ils peuvent y effectuer (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). La lecture et le partage de l'enthousiasme à propos des livres aident à ce que les enfants aient envie de les lire (McNair, 2016). En ce qui concerne le coin écriture, l'enseignante peut réaliser une discussion au sujet du matériel offert aux enfants afin qu'ils puissent l'explorer et l'employer adéquatement par la suite (Neslihan Bay, 2015; Neuman et Roskos, 1993). La situation est la même concernant le coin jeu symbolique; la présentation du thème, des rôles et des actions est essentielle. L'enseignante peut discuter des rôles et des actions de lecteurs et de scripteurs qui y sont liés, en abordant le matériel et ses usages possibles (Landry, 2014; Roskos, Christie et Richgels, 2003). Pour Dodge, Colker et Heroman (2010), en présentant le matériel disponible selon le thème aménagé dans le coin jeu symbolique, l'enseignante soutient le développement du vocabulaire des enfants. Il est également possible qu'elle lise des histoires pour introduire le thème et étudier les mots qui y sont liés, ce qui favorise le développement du vocabulaire des enfants (Dodge, Colker et Heroman, 2010; Otto, 2015; Roskos, Christie et Richgels, 2003). Des documentaires permettent aussi de découvrir le vocabulaire lié aux thèmes et les actions des personnages. Puisque les enfants ne disposent pas d'un répertoire de rôles très complet, Bodrova et Leong (2012) recommandent d'en discuter avec eux avant le début du jeu.

Enfin, le plaisir dans lequel évoluent les enfants doit être considéré lors de toutes les interventions pour soutenir l'émergence de l'écrit (Bouchard et Charron, 2008; Morrow et Tracey, 2007). Les situations de lecture et d'écriture devraient provenir des intérêts des enfants, répondre à leurs besoins, s'inscrire en contexte de jeu et être des situations réelles de communication, comme d'écrire pour inviter les parents à une exposition de projets en art (Bodrova et Leong, 2012; Morin, 2011). Il ne s'agit donc pas d'enseignement explicite,

mais plutôt de favoriser un contact stimulant avec la langue (Bodrova et Leong, 2012). Également, la réalisation de lecture et d'écriture spontanées doit être encouragée. Les tentatives d'écriture des enfants favorisent, notamment, la compréhension du principe alphabétique (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2003; Morin, 2011). Comme le mentionne Ferreiro (2002), « c'est en écrivant que les enfants apprennent à écrire » (p. 6). Ainsi, toutes les formes d'écriture doivent être acceptées et encouragées (Giasson, 2003; Morin, 2011). De même, selon Bodrova et Leong (2012), il est important de faire « lire » les enfants, même s'ils n'ont pas écrit de vrais mots.

Afin de soutenir les enseignantes dans leurs interventions liées aux environnements physique et psychologique, les activités de formation continue, au service du développement professionnel, sont une avenue intéressante. Elles seront abordées dans la prochaine section.

2.3 LES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

2.3.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le terme « développement professionnel » est employé de différentes manières dans les écrits scientifiques (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Deux approches ressortent des différentes définitions. La perspective développementale fait référence au cheminement professionnel de l'enseignante qui, au courant de sa carrière, traverse différents stades, comme la formation initiale ou l'insertion professionnelle (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; CSE, 2014). La perspective professionnalisante présente plutôt le développement professionnel comme un processus de réflexion et d'apprentissage (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; CSE, 2014). Dans cette perspective, il est considéré à la fois comme un processus et un produit d'apprentissage pour l'enseignante (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005). C'est sous cet angle que le développement professionnel sera considéré dans ce mémoire. Il est défini comme étant « toutes les expériences d'apprentissage naturel et les activités conscientes et planifiées qui visent à procurer un avantage direct ou indirect à l'individu, au groupe ou à l'école et qui

contribuent, par leur intermédiaire, à la qualité de l'éducation en classe »¹⁹ (Day, 1999, p. 4).

2.3.2 LA FORMATION CONTINUE

Souvent confondue avec le développement professionnel, la formation continue est une activité au service du développement professionnel (CSE, 2014; Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Elle est définie par le MEQ (1999) comme : « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (p. 11). À cet effet, Gravel, Ouellet et Tremblay (2003) proposent plusieurs catégories d'activités : la formation (la formation sur des connaissances, l'encadrement, l'intégration), l'enseignement (la planification, la diffusion, l'évaluation), le travail qualifiant (les rôles et responsabilités, l'innovation, les échanges, le dialogue, le travail d'équipe) et l'autoformation (la lecture, la recherche, la communauté de pratiques virtuelles).

Selon Yoon, Duncan, Lee, Scarloss et Shapley (2007), pour que la participation d'une enseignante à une activité de formation continue influence le rendement des enfants, elle doit être de qualité pour qu'elle puisse d'abord améliorer les connaissances et les compétences de l'enseignante, ce qui favorise par la suite l'amélioration de l'enseignement en classe, et ainsi, le rendement des enfants. Si un seul maillon est faible ou manquant dans cette chaîne, l'effet de l'activité de formation continue ne se rendra pas aux enfants. Il est donc important de s'intéresser aux pratiques efficaces en formation continue.

2.3.3 LES PRATIQUES EFFICACES EN FORMATION CONTINUE

Il convient de mentionner que la plupart des recherches à ce sujet sont descriptives, donc les résultats ne sont pas généralisables (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson

¹⁹ Traduction libre de : « [...] all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of director indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. » (Day, 1999, p. 4).

et Orphanos, 2009; Richard *et al.*, 2017). Également, peu de recherches étudient le lien causal de l'efficacité des pratiques sur les acquis des enfants (Yoon *et al.*, 2007). Néanmoins, les pratiques suivantes sont celles identifiées actuellement dans les écrits scientifiques comme étant les plus efficaces en formation continue. Elles sont également inspirées de la synthèse de Richard et ses collaborateurs (2017) portant sur les principes qui favorisent l'efficacité du développement professionnel des enseignantes en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Le contenu

D'abord, une activité de formation continue a comme objectif l'amélioration de l'apprentissage des enfants et est au service de leur réussite (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2017). Ainsi, le contenu de l'activité de formation continue est applicable directement en contexte de classe pour effectuer des changements chez les enfants (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2017). Aussi, il est au service du curriculum en place, soit les contenus et les programmes concernés, afin de répondre aux besoins du milieu. Il aide donc les enseignantes lorsqu'il intègre des principes qui sont applicables directement en contexte de classe (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Desimone et Garet, 2015). Enfin, l'activité de formation continue aborde un sujet plus circonscrit, comme l'enseignement d'un contenu précis, la mise en place d'une pratique ou l'apprentissage des enfants à ce sujet (Guskey et Yoon, 2009).

Les savoirs théoriques et pratiques

Ensuite, les activités de formation continue sont soutenues par des données probantes. Ainsi, les interventions proposées et le matériel partagé sont appuyés par la recherche (Richard *et al.*, 2017). De plus, afin de favoriser le transfert des nouvelles connaissances dans le contexte de la classe, les savoirs théoriques et pratiques sont importants et sont intégrés au contenu de la formation (Richard *et al.*, 2017). En effet, les connaissances théoriques sont nécessaires pour soutenir les choix des interventions des enseignantes auprès des enfants, alors que les connaissances pratiques, soit les compétences qui y sont

liées, permettent une mise en place adaptée de celles théoriques en contexte de classe, selon les capacités et les acquis des enfants. Ainsi, il est préférable que la formation présente ces deux types de savoirs dans lesquels les enseignantes pourront puiser pour répondre aux objectifs ciblés et aux besoins réels de leur classe (Timperley, 2011). Par conséquent, il y a plus de chance que le contenu d'une formation soit intégré aux interventions si les enseignantes maîtrisent les connaissances théoriques et pratiques (Richard *et al.*, 2017; Timperley, 2011). De plus, en étant liées à la pratique, les activités de formation continue permettent davantage aux enseignantes d'avoir le temps de bien s'investir dans un processus d'autorégulation (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Desimone et Garet, 2015). La mise en œuvre de pratiques fondées sur la recherche et les possibilités de les adapter à la réalité en classe est donc un facteur d'efficacité en formation continue (Guskey et Yoon, 2009). Ainsi, il est essentiel de tenir compte des pratiques déjà existantes (Timperley, 2011).

Le rôle des experts

Il est souhaitable que l'activité de formation continue soit animée par des spécialistes dont l'expertise est reconnue (Richard *et al.*, 2017; Yoon *et al.*, 2007). Cependant, l'accompagnement de qualité et un suivi structuré sont aussi nécessaires (Timperley, 2011; Yoon *et al.*, 2007). La modélisation ressort également comme étant une pratique efficace, par l'imitation de comportements, par exemple (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Richard *et al.*, 2017).

L'autorégulation

De même, les activités de formation continue s'ajustent en fonction des résultats obtenus par les enfants. En effet, les enseignantes sont engagées dans un processus d'apprentissage où elles sont amenées à adapter leurs interventions selon l'évaluation systématique des résultats obtenus par les enfants (Richard *et al.*, 2017; Timperley, 2011). L'autorégulation favorise la prise en charge par les enseignantes de leur développement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Par ailleurs, des périodes

d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation ont lieu et sont soutenues par un processus d'accompagnement (Richard *et al.*, 2017). La réflexion sur leurs propres interventions est donc omniprésente dans ce processus et va de pair avec le suivi de l'effet sur les apprentissages des enfants (Timperley, 2011). Pour favoriser cette autorégulation, il importe que les enseignantes ressentent un besoin d'apprendre et possèdent un contrôle sur le processus d'apprentissage (Timperley, 2011).

La collaboration

Une autre pratique efficace en formation continue consiste à offrir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Les échanges entre les enseignantes sont importants par l'analyse, la réflexion et le soutien qu'ils apportent (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2017).

Le temps

Les activités efficaces de formation continue sont également intensives, par le temps qui y est consacré, et réparties sur une longue période (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Yoon *et al.*, 2007). En effet, selon la recension réalisée par Yoon, Duncan, Lee, Scarloss et Shapley (2007), les études qui impliquaient plus de 14 heures ont montré un effet positif et significatif sur le rendement des enfants. Selon la recension de Richard et ses collaborateurs (2017), la démarche de formation continue devrait être minimalement d'une vingtaine d'heures réparties sur au moins une année scolaire. En somme, le temps consacré est un facteur crucial de succès d'une activité de formation continue (Yoon *et al.*, 2007).

Le leadership de la direction

Enfin, Richard et ses collaborateurs (2017) mentionnent qu'il est préférable que les activités de formation continue soient soutenues par une direction qui fait preuve de *leadership* pédagogique. En effet, un environnement qui favorise le développement professionnel par le soutien offert aux enseignantes est nécessaire pour le rendre efficace. L'importance qui y est accordée par la direction, comme la reconnaissance et le temps de

libération rémunéré donné aux enseignantes pour s'engager dans un processus de formation, est donc essentielle (Desimone et Garet, 2015). D'ailleurs, l'activité de formation continue est instaurée en cohérence avec les priorités et les objectifs de l'école (Darling-Hammond *et al.*, 2009).

En somme, ces pratiques ressortent des écrits scientifiques comme étant efficaces en formation continue afin d'influencer les interventions des enseignantes. Elles sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Pratiques efficaces en formation continue

Les pratiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'activité de formation continue traite d'un contenu qui est applicable directement en classe, en ayant comme objectif l'amélioration de l'apprentissage et la réussite des enfants, et en étant au service du curriculum en place (Darling-Hammond <i>et al.</i>, 2009; Desimone et Garet, 2015; Richard <i>et al.</i>, 2017). ▪ Elle aborde un sujet circonscrit (Guskey et Yoon, 2009). ▪ Elle vise la mise en œuvre de pratiques soutenues par des données probantes et liées à la pratique (Guskey et Yoon, 2009; Richard <i>et al.</i>, 2017; Timperley, 2011). ▪ Elle est animée par des spécialistes dont l'expertise est reconnue (Richard <i>et al.</i>, 2017; Yoon <i>et al.</i>, 2007). ▪ Elle comporte un accompagnement de qualité et un suivi structuré (Timperley, 2011; Yoon <i>et al.</i>, 2007). ▪ Les enseignantes sont engagées dans un processus d'autorégulation comportant des périodes d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Richard <i>et al.</i>, 2017; Timperley, 2011). ▪ L'activité de formation continue repose sur une démarche de travail collaboratif (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Richard <i>et al.</i>, 2017). ▪ Elle est intensive, par le temps qui y est consacré, et répartie sur une longue période (Darling-Hammond <i>et al.</i>, 2009; Richard <i>et al.</i>, 2017; Yoon <i>et al.</i>, 2007). ▪ Les activités de formation continue sont soutenues par une direction qui fait preuve de <i>leadership</i> pédagogique (Desimone et Garet, 2015; Richard <i>et al.</i>, 2017).

Maintenant que les différents concepts de l'étude ont été présentés, la méthodologie sera abordée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont permis d'exposer la problématique ainsi que les concepts de l'étude. Ce chapitre se concentrera à présenter la méthodologie de cette étude afin d'atteindre les deux objectifs, soit 1) dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, et 2) analyser l'effet de l'activité de formation continue sur ces interventions. L'hypothèse retenue est que l'activité de formation continue aurait comme effet de bonifier les interventions des enseignantes. D'abord, l'approche méthodologique sera abordée. Le profil des participantes sera également dressé. Les outils et le processus de collecte de données et d'analyse suivront. Puis, les critères de scientificité et les considérations éthiques seront présentés.

3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude suit une approche méthodologique mixte, ce qui transparait dans les types de données et la manière de les collecter et de les analyser (Creswell, 2008). En effet, des données quantitatives ont été collectées puisqu'elles permettent de recueillir des faits sous forme numérique et de mettre en évidence des relations entre les variables (Fortin, 2010). Quant aux données qualitatives, elles visent à rendre compte des comportements par des descriptions verbales. Elles permettent de découvrir les significations attribuées aux expériences vécues afin de favoriser la compréhension d'un phénomène (Fortin, 2010).

D'une part, afin de répondre au premier objectif, soit de dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu

symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, la collecte des deux types de données favorise une meilleure compréhension du problème afin d'obtenir un portrait plus juste et complet (Creswell, 2008). Le petit nombre de participantes de l'étude, soit dix enseignantes, permet de réaliser une description systématique et détaillée de leurs interventions. Conséquemment, la présente étude est également de nature descriptive (Fortin, 2010; Karsenti et Demers, 2011; Thouin, 2017).

D'autre part, afin de répondre au deuxième objectif relatif à l'analyse de l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes, cette recherche s'inscrit dans un devis quasi expérimental. Les interventions des enseignantes du GE et du GT ont été collectées à deux reprises, soit avant (prétest) et après (posttest) l'intervention (Boudreault et Cadieux, 2011). Cette dernière, qui a été administrée uniquement au GE, était une activité de formation continue composée d'une formation et de suivis d'accompagnement. Ce devis permet de voir les différences dans les interventions selon l'activité de formation suivie afin d'analyser l'effet de celle-ci (Creswell, 2008). La prochaine section s'intéressera d'ailleurs à détailler le profil des participantes auprès desquelles l'étude a été réalisée.

3.2 LE PROFIL DES PARTICIPANTES

Ce sont dix participantes d'une commission scolaire de la région de Chaudière-Appalaches qui ont pris part à cette étude. Le tableau 5 présente leur profil professionnel, alors que l'annexe II le détaille pour chacune d'elles. Elles détenaient toutes minimalement un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Depuis l'obtention de leur brevet, elles ont enseigné en moyenne 7,10 ans (É.T. = 3,96) à l'éducation préscolaire (4 et 5 ans), soit entre 1 et 14 ans, et en moyenne 11,70 ans (É.T. = 3,80) en enseignement, tous les niveaux confondus, soit entre 6 et 18 ans. En ce qui concerne leur statut, il était précaire pour deux des dix participantes et régulier pour les huit autres. Dans tous les cas, elles étaient les titulaires pour l'année de leur classe. Leur charge de travail était de 80 %, 90 % ou 100 % de tâche. Parmi elles, sept ont suivi par le passé au moins une formation concernant l'émergence de l'écrit et une seule en a suivi au

moins une concernant le jeu symbolique. Aucune n'en a reçu au sujet de l'aménagement de la classe. Par ailleurs, les classes accueillait en moyenne 16,20 enfants (É.T. = 1,32), soit entre 14 et 18 enfants par classe. Le profil professionnel des participantes a été rendu possible par les données provenant du questionnaire de renseignements généraux.

Tableau 5 : Profil des participantes

Groupe	Sexe		Statut		Charge de travail (%)			Expérience moyenne (ans)	
	F	M	Précaire	Régulier	80	90	100	Éducation préscolaire 4 et 5 ans	Tous les niveaux
GE (n = 5)	4	1	1	4	1	1	3	6,40	11,20
GT (n = 5)	5	0	1	4	2	0	3	7,80	12,20
Total (n = 10)	9	1	2	8	3	1	6	7,10	11,70

La répartition des participantes dans le GE (n = 5) et dans le GT (n = 5) s'est réalisée en veillant à ce que celles du GE enseignent dans des établissements scolaires distincts de celles du GT, et ce, afin d'éviter le partage d'informations entre les participantes ayant suivi l'activité de formation continue (GE) et les autres (GT). Le tableau 6 présente le profil des écoles. Il est possible de constater, à la lecture des tableaux 5 et 6, que les deux groupes se ressemblaient, tant en ce qui concernait leur profil que l'indice de milieu socioéconomique (IMSE)²⁰ des écoles dans lesquelles elles enseignaient. La prochaine section traitera des outils de collecte de données et d'analyse qui ont été employés auprès d'elles et de leur classe.

²⁰ L'IMSE classe les écoles sur une échelle allant de 1 (plus favorisée) à 10 (plus défavorisée).

Tableau 6 : Profil des écoles

Groupe	École	Nombre de participantes	IMSE
GE	A	5	3
	B	1	4
GT	C	1	1
	D	1	3
	E	2	4

Note : les données présentées concernent l'année scolaire 2017-2018 (MEES, 2019).

3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES ET D'ANALYSE

À notre connaissance, aucun outil déjà existant ne répondait entièrement aux objectifs de l'étude. Conséquemment, tous les outils ont été élaborés à la suite de deux cours universitaires de deuxième cycle suivis par l'étudiante-chercheuse. Cette section présentera d'abord les outils de collecte de données; les outils d'analyse suivront et concluront cette section.

Afin de collecter les données, un questionnaire de renseignements généraux ainsi que trois outils portant sur les interventions des enseignantes ont été employés (voir tableau 7). Tous ces outils seront maintenant détaillés.

Tableau 7 : Outils de collecte de données concernant les interventions des enseignantes

Outils	Interventions des enseignantes		Données	
	Environnement physique	Environnement psychologique	Quantitatives	Qualitatives
Grille d'observation	Décrire		X	
Guide de l'entretien semi-dirigé	Expliquer	Explorer Expliquer		X
Questionnaire autodéclaré	Explorer Expliquer	Explorer Expliquer	X	X

3.3.1 LE QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Le questionnaire de renseignements généraux (voir annexe III), inspiré de celui de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017), a permis d'obtenir un portrait des enseignantes de l'étude. Les neuf questions concernent principalement les caractéristiques de leur emploi et leurs expériences professionnelles.

3.3.2 LA GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES CENTRES DE LITTÉRATIE

Afin de décrire les interventions des enseignantes à l'égard de l'environnement physique des centres de littératie et d'analyser l'effet de l'activité de formation continue sur ces interventions, des observations ont été réalisées à l'aide d'une grille (voir annexe IV). Celle-ci est composée de quatre sections abordant l'environnement physique général de la classe et l'environnement physique spécifique des trois centres de littératie. Elle a été créée à partir des critères, énoncés dans les écrits, de l'environnement physique de qualité du coin lecture (ex. : Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Fractor *et al.*, 1993; Gambrell *et al.*, 2015; Giasson, 2011; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Morrow, 2005; Thériault, 2008; Tracey et Morrow, 2015), du coin écriture (ex. : Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Cunningham, 2010; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Thériault, 2008; Tracey et Morrow, 2015) et du coin jeu symbolique (ex. : Bodrova et Leong, 2012; Boudreau et Charron, 2014; Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Otto, 2015; Thériault *et al.*, 1987; Thériault, 2008) afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants²¹. De même, des vidéos de l'ensemble de la classe et des photographies ont également été captées à l'aide d'une paire de lunettes-caméra et d'un appareil photo. Ces images ont permis de compléter la grille d'observation, en cas de besoin, lors du traitement des données.

Certaines interventions liées à l'environnement physique, comme la fréquence de la rotation des livres ou les critères de choix des livres, ne pouvaient être observées. Ainsi,

²¹ La section 2.2.1 présente en détail les critères et les références sur lesquels s'appuie la conception de la grille.

l'entretien semi-dirigé et le questionnaire autodéclaré, décrits dans les sections suivantes, sont complémentaires aux observations puisqu'ils permettent de les enrichir et de compléter les données au sujet des interventions portant sur l'environnement physique et psychologique des centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit (Blanchet et Gotman, 2007).

3.3.3 L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PORTANT SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

D'une part, l'entretien semi-dirigé (voir annexe V), inspiré de Thériault (2008) et de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017), visait à expliquer les interventions observées liées à l'environnement physique. D'autre part, il avait comme objectif d'explorer et d'expliquer celles à l'égard de l'environnement psychologique. Plus précisément, le guide de l'entretien semi-dirigé employé aborde trois questions. L'entretien a été enregistré avec un magnétophone afin de permettre à l'étudiante-chercheuse de mettre en texte (verbatim) les propos des enseignantes, et ainsi, faciliter l'analyse des données. Comme le définit Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé constitue « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [...] dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (p. 340). Il présente donc des questions structurées visant des informations précises et des questions moins structurées permettant d'obtenir des informations de nature plus exploratoire. Ce qui le caractérise est la flexibilité dont il fait preuve en s'adaptant au propos de l'interviewé (Merriam et Tisdell, 2016; Tétreault, 2014). Par exemple, l'étudiante-chercheuse a pu poser des questions pour établir des liens ou pour approfondir certains aspects abordés par les enseignantes (Tétreault, 2014).

3.3.4 LE QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ PORTANT SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

Le questionnaire autodéclaré portant sur les interventions des enseignantes (voir annexe VI), inspiré de Thériault (2008) et de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017), permet également d'explorer et d'expliquer les interventions liées aux environnements

physique et psychologique. Il présente des questions qui sont identiques à chaque enseignante. Plus précisément, il concerne quatre volets, soit le coin lecture, le coin écriture, le coin jeu symbolique et les interventions liées à l'environnement psychologique. Selon la présence ou l'absence des centres de littératie et les réponses des enseignantes, le nombre de questions varie de 33 à 51. Il est en version électronique par l'intermédiaire de l'application Internet *Google Formulaires*, ce qui comporte de nombreux avantages comme de s'assurer que toutes les réponses soient complétées adéquatement et qu'un seul choix soit indiqué lorsque nécessaire. Ce dernier permet également le renvoi automatique simplifié vers les questions appropriées aux réponses données par les enseignantes. Il leur était rendu accessible au moment opportun de la collecte de données et était rempli au même instant. Le questionnaire autodéclaré permet de recueillir rapidement et simplement des informations sur les concepts à l'étude (Blais et Durand, 2009).

En somme, ces outils, qui ont été créés à partir de l'étude approfondie des écrits scientifiques, ont été utilisés afin de collecter les données concernant les interventions des enseignantes. Des grilles d'analyse ont également été utilisées afin de traiter ces données.

3.3.5 LA GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Cette grille d'analyse (voir annexe VII) a été employée pour les données quantitatives provenant de la grille d'observation, mais également de certaines résultant du questionnaire autodéclaré. Cette grille d'analyse, qui est scindée en six sections correspondant aux interventions liées aux environnements physique et psychologique respectifs à chacun des trois centres de littératie, offre des scores et des sous-scores qui permettent de quantifier la qualité des interventions afin de les comparer entre les deux groupes (GE et GT) et au sein d'un même groupe entre le prétest et le posttest. Le coin lecture comporte quatre scores, soit l'environnement physique (score global, sur 20), le nombre de livres par enfant, le nombre de genres de livres et l'environnement psychologique (sur 47). Le coin écriture présente, quant à lui, deux scores, soit l'environnement physique (score global, sur 27) et l'environnement psychologique (sur 33), alors que le coin jeu symbolique présente quatre scores, soit l'environnement physique (score global, sur 9), le nombre de matériel écrit, le

nombre de livres et l'environnement psychologique (sur 23). Enfin, pour ces trois centres de littératie, le score global de l'environnement physique est précisé en trois sous-scores correspondant à l'organisation physique, aux ressources disponibles et à la disposition des ressources.

3.3.6 LES GRILLES D'ANALYSE DE CONTENU DES DONNÉES QUALITATIVES

Deux grilles d'analyse de contenu ont été utilisées pour traiter les données qualitatives. La première grille (voir annexe VIII) concerne les données provenant du questionnaire autodéclaré. Elle permet d'analyser sept questions. La seconde (voir annexe IX) traite les données résultant de trois questions de l'entretien semi-dirigé. Ces deux grilles présentent, pour chacune de ces questions, les catégories qui permettent d'analyser les unités de significations ressorties des réponses des participantes, et ce, afin de donner un sens aux données collectées. L'étude des écrits scientifiques (voir section 2.2) réalisée avant les observations en classe a permis d'identifier un certain nombre de catégories initiales. À la suite de la collecte de données, des catégories ont été ajoutées ou précisées en fonction des réponses obtenues de la part des participantes afin de mieux représenter celles-ci. Par exemple, à la question « Lorsque vous choisissez des livres pour votre coin lecture (ou votre bibliothèque de livres), quel(s) critère(s) guide(nt) vos choix? », la catégorie « L'apparence du livre » a été ajoutée puisque des enseignantes ont spécifié, dans le cadre du questionnaire autodéclaré, observer l'état physique du livre ou l'attrait des images lors de leur sélection. Les deux prochaines sections s'intéresseront respectivement au processus de collecte de données ainsi qu'au processus d'analyse.

3.4 LE PROCESSUS DE COLLECTE DE DONNÉES

Plusieurs étapes ont été réalisées afin d'atteindre les objectifs de la recherche (voir le tableau 8). Ces étapes seront successivement présentées.

Tableau 8 : Déroulement de l'étude

Moment	Participants		Sujet
	GT	GE	
Du 18 mai au 4 juin 2018			La préexpérimentation des outils de collecte de données
Du 23 août au 1 ^{er} octobre 2018	X	X	Le recrutement des participantes et leur rencontre
Du 1 ^{er} au 24 octobre 2018	X	X	Le prétest et le portrait des interventions initiales : observation, entretien et questionnaire
Le 19 octobre 2018		X	L'activité de formation continue : formation et
Du 6 novembre au 6 décembre 2018		X	suivis d'accompagnement
Du 14 janvier au 26 janvier 2019	X	X	Le posttest : observation, entretien et questionnaire

3.4.1 LA PRÉEXPÉRIMENTATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les outils de collecte de données ont été préexpérimentés en mai 2018 auprès de deux enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans de la commission scolaire dans laquelle a eu lieu l'étude qui se sont portées volontaires. De même, une validation des construits a été réalisée auprès de trois professeures-chercheuses, dont l'expertise est liée au sujet de ce mémoire, et d'une auxiliaire de recherche en enseignement, également enseignante d'éducation préscolaire 5 ans. À la suite de la préexpérimentation et de la validation des construits, des modifications ont été apportées aux outils. En effet, des questions ou des éléments d'observation ont été modifiés, précisés, ajoutés ou retirés. Par exemple, des genres de livres, comme la bande dessinée, n'étaient pas mentionnés dans la grille d'observation portant sur le coin lecture, mais étaient observés dans les classes; les genres ont donc été précisés. Cette procédure a donc permis de consolider les outils de collecte de données et d'assurer qu'ils répondent mieux aux objectifs de la recherche.

3.4.2 LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES ET LEUR RENCONTRE

À la fin du mois d'aout 2018, une rencontre a eu lieu avec la directrice des services éducatifs de la commission scolaire concernée pour la présentation de l'étude. Puisqu'elle a été acceptée, une communication téléphonique a été réalisée auprès de la conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire qui a consenti à apporter son appui, entre autres, en ce qui concerne l'envoi des courriels aux enseignantes.

Les 120 enseignantes titulaires d'une classe d'éducation préscolaire 5 ans de la commission scolaire représentaient la population concernée par cette étude. Elles devaient être titulaires d'une classe d'éducation préscolaire 5 ans pour l'année. Leur statut d'emploi, leur charge de travail, leur âge, leur sexe ainsi que le milieu socioéconomique, scolaire, professionnel ou culturel dans lequel elles enseignaient n'était pas concerné. Afin de trouver dix participantes, trois vagues de courriels ont été envoyées en septembre 2018 à des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans d'écoles qui étaient géographiquement près du lieu de résidence de l'étudiante-chercheuse, en agrandissant chaque fois la région géographique couverte. Étant donné que la commission scolaire de l'étude couvre un vaste territoire, l'objectif était de simplifier les déplacements pour l'étudiante-chercheuse.

Les dix enseignantes qui ont manifesté leur intérêt envers l'étude ont été retenues. La technique d'échantillonnage est donc non probabiliste et volontaire. Les objectifs de l'étude, le contexte dans lequel elle s'insère et le degré de manifestation de l'intérêt des enseignantes lors du recrutement justifient le choix du nombre de participantes. Une première rencontre a été réalisée avec chacune d'elles afin de leur présenter plus en détail l'étude, répondre à leurs questions, leur remettre le formulaire de consentement et leur faire remplir le questionnaire de renseignements généraux.

3.4.3 LE PRÉTEST ET LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES

La première étape de la collecte de données s'est réalisée en octobre 2018. Les données ont permis de répondre entièrement au premier objectif, soit de dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux

environnements physique et psychologique concernant les centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants.

D'abord, l'environnement physique a été observé à l'aide de la grille d'observation. Au même moment que l'utilisation de celle-ci, des vidéos étaient captées par les lunettes-caméra et des photographies étaient prises avec l'appareil photo. L'observation, d'une durée moyenne de 50 minutes, a eu lieu avant la rencontre formelle avec l'enseignante afin d'assurer que les informations transmises par l'entretien semi-dirigé ou le questionnaire autodéclaré n'influencent pas l'environnement physique des trois centres de littératie. Par ailleurs, la présence de l'enseignante lors de l'observation n'était pas requise. À la suite de l'observation, l'entretien semi-dirigé, d'une durée moyenne de 20 minutes, était réalisé auprès de l'enseignante. Toute la conversation était enregistrée. Enfin, le questionnaire autodéclaré a été remis aux enseignantes qui ont été invitées à y répondre. Sa durée moyenne était de 15 minutes. Étant donné que des informations plus précises étaient communiquées par le questionnaire autodéclaré, il a eu lieu à la fin de la collecte pour ne pas influencer les réponses des enseignantes lors de l'entretien semi-dirigé. Il importe de noter que plusieurs locaux accueillent le service de garde hors des heures de classe. Étant donné cette situation, il n'était pas toujours possible d'observer l'environnement physique de la classe au même moment que la rencontre avec l'enseignante. Dans la majorité des cas, l'observation a eu lieu la veille de la rencontre.

3.4.4 L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE

L'activité de formation continue est composée d'une formation portant sur des connaissances spécifiques et d'encadrement par des suivis d'accompagnement (Gravel, Ouellet et Tremblay, 2003). Elle était réalisée auprès des enseignantes du GE. Ainsi, le GT n'a pas suivi cette activité de formation entre le prétest et le posttest²². La création et la mise en place de cette activité se sont appuyées sur les pratiques efficaces en formation continue recensées lors de l'étude des écrits scientifiques et présentées précédemment (voir

²² Il convient de spécifier que les enseignantes du GT qui le désiraient ont pu suivre l'activité de formation continue à la fin du projet de recherche.

section 2.3.3). Le nom qui a été donné aux participantes pour aborder cette activité de formation continue est « Un aménagement qui a de la classe ».

D'abord, le 19 octobre 2018, soit entre le prétest et le posttest, les cinq enseignantes du GE ont suivi une formation portant sur des connaissances spécifiques d'une durée de cinq heures. Quatre volets ont été abordés à l'aide d'une présentation de type *PowerPoint*, soit l'émergence de l'écrit et les interventions liées aux environnements physique et psychologique pour chacun des trois centres de littératie. Plus précisément, en ce qui concerne l'environnement physique, tous les critères de l'environnement physique de qualité des coins lecture, écriture et jeu symbolique (voir section 2.2.1) ont été présentés aux participantes. De même, les interventions liées à l'environnement psychologique ont été abordées avec ces dernières (voir section 2.2.2). Afin de rendre la formation la plus pertinente possible pour les cinq enseignantes du GE, en répondant à leurs connaissances, à leurs besoins et à leur réalité, la formation s'est aussi appuyée sur les données recueillies lors du prétest. En effet, l'observation effectuée à l'aide de la grille d'observation et les interventions rapportées par les enseignantes lors de l'entretien semi-dirigé et dans le questionnaire autodéclaré ont permis de créer une formation adaptée aux enseignantes. Également, les aspects théoriques ont été illustrés par des exemples pratiques. Par exemple, les photographies de centres de littératie de qualité présentées appuyaient les aspects théoriques transmis. Des activités et des périodes d'échanges et de travail collaboratif ont également été intégrées à la formation afin de favoriser le transfert des apprentissages dans le contexte de leur classe.

À la suite de cette formation, deux rencontres d'accompagnement (Gravel, Ouellet et Tremblay, 2003), d'une durée moyenne d'une heure chacune, ont été réalisées par l'étudiante-chercheuse auprès de chaque enseignante du GE entre le 6 novembre et le 6 décembre 2018. Ces suivis d'accompagnement avaient comme objectifs de soutenir les enseignantes dans leurs interventions à la suite de la formation. Ils ont donc été pilotés selon les besoins manifestés par chaque enseignante. Ces besoins étaient variés, tels que des questions de compréhension ou d'approfondissement liées à la formation reçue, le

déplacement de la position de centres de littératie, la modification de l'environnement physique des centres de littératie, la création de matériel pour les centres de littératie et la mise en place d'interventions liées à l'environnement psychologique. Ces suivis d'accompagnement se sont également appuyés sur les informations communiquées par le retour sur la formation effectué (voir annexe X). Par ailleurs, les enseignantes ont exprimé que leurs besoins d'accompagnement étaient satisfaits lors de la deuxième rencontre, ce qui explique qu'il n'y a pas eu plus de rencontres d'accompagnement.

3.4.5 LE POSTTEST

Les données collectées au prétest ont été jointes à celles du posttest pour permettre de répondre au deuxième objectif, soit d'analyser l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes. Les mêmes outils de collecte de données que lors du prétest ont été utilisés et la même procédure a été respectée. Ce posttest a été réalisé au courant du mois de janvier 2019 afin de laisser le temps nécessaire aux enseignantes du GE qui désiraient modifier leurs interventions de le faire. Cette section a permis de détailler le processus de collecte de données. L'analyse de ces données sera maintenant abordée.

3.5 LE PROCESSUS D'ANALYSE DE DONNÉES

Deux types de données ont été collectées, soit quantitatives et qualitatives. Pour ce qui est de l'objectif de dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique, les données quantitatives proviennent de la grille d'observation, du questionnaire autodéclaré et de la grille d'analyse des données quantitatives. Elles ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives (indices de tendance centrale et distributions de fréquences) calculées à l'aide du logiciel SPSS (version 24). Les données des dix enseignantes, GE et GT confondus, ont donc été étudiées. Les données qualitatives, quant à elles, proviennent du questionnaire autodéclaré et de l'entretien semi-dirigé. L'analyse de ces données a consisté à faire ressortir des unités de signification qui ont ensuite été regroupées en catégories, présentées dans les deux grilles d'analyse de contenu précédemment décrites.

Ces regroupements permettent donc de donner un sens aux données collectées (Savoie-Zajc, 2011).

Afin de répondre à l'objectif d'analyser l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes, les données quantitatives proviennent exclusivement de la grille d'analyse des données quantitatives. Elles ont été traitées par des procédés d'inférences statistiques non paramétriques étant donné le faible nombre de participantes (cinq dans le GE et cinq dans le GT) (Fortin, 2010). Plus précisément, le test non paramétrique des rangs signés de Wilcoxon (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) a été réalisé au sein de chacun des groupes (GE et GT) pris séparément afin de détecter les différences susceptibles d'apparaître entre la distribution de leurs scores au prétest et celle de leurs scores au posttest, et ce, pour chacune des variables étudiées concernant les trois coins observés²³. De plus, des analyses complémentaires ont été réalisées. En effet, le test non paramétrique de Mann Whitney effectué sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest a permis de vérifier si la progression des scores du GE était différente de celle des scores du GT, et ce, pour les variables à l'étude. Étant donné la présence de l'hypothèse liée à cet objectif, soit que l'activité de formation continue aurait comme effet de bonifier les interventions des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, les analyses ont été réalisées en tenant compte d'un seuil de signification de 0,05 unilatéral. Elles ont aussi été effectuées à l'aide du logiciel SPSS (version 24). Intimement liés à l'analyse, il convient maintenant de s'intéresser aux critères de scientificité.

²³ 1) Coin lecture : interventions liées à l'environnement physique (organisation physique, ressources disponibles, disposition des ressources), nombre de livres, nombre de genres de livres et interventions liées à l'environnement psychologique; 2) coin écriture : interventions liées à l'environnement physique (organisation physique, ressources disponibles, disposition des ressources) et interventions liées à l'environnement psychologique; 3) coin jeu symbolique : interventions liées à l'environnement physique (organisation physique, ressources disponibles, disposition des ressources), nombre de livres, nombre de matériel écrit et interventions liées à l'environnement psychologique.

3.6 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Quelques dispositions ont été prises afin d'assurer la scientificité de la recherche. D'abord, la triangulation, une stratégie de recherche qui combine les données de plusieurs sources pour compenser les possibles biais de celles-ci, favorise la validité interne, l'objectivité et la fidélité des analyses quantitatives, et la crédibilité des analyses qualitatives. Dans ce cas-ci, il s'agit d'une triangulation instrumentale par l'usage de l'observation, de l'entretien semi-dirigé et du questionnaire autodéclaré (Savoie-Zajc, 2011). Également, afin qu'un utilisateur de la recherche puisse évaluer la transférabilité des résultats à un autre contexte, beaucoup d'informations sont spécifiées sur la réalisation de cette présente étude (Savoie-Zajc, 2011). Il convient néanmoins de mentionner que les résultats provenant des analyses statistiques quantitatives non paramétriques ne pourront être généralisés à la population. Étant donné le petit nombre de participantes, la validité externe ne peut être assurée. En ce qui concerne les données qualitatives, l'analyse des réponses obtenues laissait peu de place à l'interprétation. Les quelques réponses fournies par les enseignantes qui ne se retrouvaient pas textuellement dans la grille d'analyse de contenu ont été traitées par l'équipe de recherche de façon à obtenir un consensus. Enfin, des considérations éthiques ont été prises en compte et seront présentées dans la prochaine section.

3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Un certificat d'éthique pour cette étude (CÉR-101-751) a été émis le 10 août 2018 (voir annexe XI) par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski, en conformité aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR*. Un formulaire de consentement spécifiant les implications de la participation à l'étude a été présenté et signé par les participantes. Ces dernières pouvaient retirer leur consentement en tout temps, et ce, sans préjudice.

Par ailleurs, les données ont été codées (les informations nominatives ont été remplacées par un code) afin de protéger les renseignements personnels des participantes. De même, les enregistrements des entretiens semi-dirigés, les questionnaires autodéclarés et les photographies et vidéos de l'environnement physique, en version numérique, sont conservés dans un disque dur externe qui comporte un code d'accès que seule l'étudiante-chercheuse connaît. Ce disque dur externe, les formulaires de consentement et la grille d'observation sont rangés dans un classeur barré, dont le contenu est uniquement accessible à l'étudiante-chercheuse, dans un local de recherche barré à clé à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. En respect aux règles d'éthique en recherche, les données seront détruites cinq ans après la diplomation de l'étudiante à la maîtrise. Toutes les données seront supprimées (dans le cas des données numériques) ou déchiquetées (dans le cas des données en format papier).

Maintenant que ce chapitre a permis d'offrir une vue d'ensemble de la méthodologie employée, le prochain présentera les résultats qui sont ressortis de la collecte de données de l'étude afin de répondre aux deux objectifs.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre détaille les résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Il se divise en deux parties. La première aborde le portrait des interventions initiales des enseignantes liées aux environnements physique et psychologique à l'égard de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Les résultats des analyses descriptives réalisées à partir des données recueillies concernant les interventions des dix enseignantes seront ainsi présentés. La seconde partie du chapitre présente l'analyse de l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes. La modification des interventions des enseignantes des deux groupes (GE et GT) a été analysée à l'aide de procédés d'inférences statistiques non paramétriques réalisés sur les scores obtenus avant et après l'activité de formation continue (formation et suivis d'accompagnement).

4.1 LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES DES ENSEIGNANTES

Comme mentionné précédemment, afin de répondre au premier objectif de l'étude, les interventions des enseignantes liées aux environnements physique et psychologique ont été collectées. En ce qui concerne l'environnement physique, la grille d'observation (voir annexe IV) a permis d'examiner plusieurs critères de qualité des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Certaines questions de l'entretien semi-dirigé (voir annexe V) et du questionnaire autodéclaré (voir annexe VI) ont permis de compléter l'observation effectuée afin de décrire l'environnement physique de ces centres de littératie. Quant aux interventions liées à l'environnement psychologique, elles ont été recueillies principalement par le questionnaire autodéclaré, mais également par l'entretien semi-dirigé. Les deux grilles d'analyse de contenu (voir annexes VIII et IX) ont été employées pour traiter les données qualitatives. Enfin, les scores et les sous-scores

portant sur les environnements physique et psychologique proviennent de la grille d'analyse des données quantitatives (voir annexe VII).

Plusieurs résultats ressortent de cette étude. Tout d'abord, la grille d'observation a permis de décrire brièvement l'environnement physique des dix classes dans lesquelles se retrouvent les centres de littératie étudiés. L'annexe XII spécifie l'environnement physique propre à chacune d'elles. À cet effet, les données recueillies lors de l'observation ont montré que la moyenne de la superficie des locaux était de $68,45 \text{ m}^2$ (É.T. = 9,08), soit entre $57,23 \text{ m}^2$ et $85,84 \text{ m}^2$. De plus, le questionnaire de renseignements généraux (voir annexe III) rempli par les enseignantes a indiqué qu'elles ont enseigné en moyenne dans leur local actuel 3,40 ans (É.T. = 3,31) et qu'elles ont aménagé en moyenne 3,90 locaux différents (É.T. = 1,97) d'éducation préscolaire (4 et 5 ans) dans leur carrière. L'annexe XIII détaille l'expérience en aménagement de la classe de chaque enseignante.

Par ailleurs, il convient de mentionner que deux enseignantes de l'étude, faisant partie du GE (enseignantes 2 et 5), fonctionnaient parfois en coenseignement, c'est-à-dire que les deux groupes pouvaient se retrouver dans le même local de classe pour vivre certaines activités au courant d'une journée. L'aménagement de l'un des locaux (enseignante 5) laissait plus d'espace à l'aire de rassemblement, alors que l'autre (enseignante 2) était davantage réservé aux aires de travail en offrant un plus grand nombre de places assises. Néanmoins, dans les deux cas, l'environnement physique était fonctionnel en offrant, par exemple, un coin de rassemblement, un coin lecture ou une bibliothèque de livres et des ordinateurs, étant donné que chaque groupe vivait seul, dans son local respectif, des activités au courant d'une journée. Conséquemment, les environnements physiques de ces deux classes ont été étudiés comme des entités distinctes et, pour la même raison, les interventions de ces enseignantes liées à l'environnement psychologique ont été considérées de la même manière que l'ont été celles des autres enseignantes de l'étude. La prochaine section abordera les interventions initiales liées aux environnements physique et psychologique à l'égard du coin lecture.

4.1.1 LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

L'un des trois centres de littératie étudiés était le coin lecture (voir figure 1). L'observation des classes a révélé que huit des dix enseignantes en possédaient un; les deux autres avaient plutôt une bibliothèque de livres (voir figure 2) qui ne comportait pas de places assises. Les réponses obtenues par le biais du questionnaire autodéclaré ont montré que ces dernières considéraient leur bibliothèque de livres comme un coin lecture. Il n'est donc pas possible de connaître les raisons derrière cette absence d'espace réservé à la consultation des livres. Par ailleurs, toutes les enseignantes ont rapporté, dans le questionnaire autodéclaré, que les coins lecture et les bibliothèques de livres étaient présents dans leur classe pendant toute l'année scolaire.



Figure 1 : Coin lecture



Figure 2 : Bibliothèque de livres

Le tableau 9 présente plusieurs scores et sous-scores, provenant de la grille d'analyse, qui permettent d'obtenir une vue d'ensemble de la qualité des interventions liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Ces résultats seront maintenant étudiés en détail.

Tableau 9 : Scores et sous-scores relatifs aux interventions des enseignantes à l'égard des coins lecture et des bibliothèques de livres (n = 10)

Classe	Environnement physique			Environnement psychologique	
	Sous-score de l'organisation physique (sur 8)	Sous-score des ressources disponibles (sur 9)	Sous-score de la disposition des ressources (sur 3)	Score global (sur 20)	Score (sur 47)
1	4,5	4,0	1,5	10,0	23
2	-	4,0	1,5	5,5	35
3	3,5	5,0	1,5	10,0	35
4	6,0	3,0	0,5	9,5	37
5	4,0	4,0	1,5	9,5	34
6	-	3,0	1,5	4,5	35
7	5,5	6,0	1,5	13,0	29
8	6,0	6,0	1,0	13,0	31
9	5,0	3,0	1,5	9,5	31
10	3,5	2,0	1,5	7,0	37
Moyenne	4,75	4,00	1,35	9,15	32,70

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES COINS LECTURE ET DES BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

Comme l'indique le tableau 9, le score global de l'environnement physique des huit coins lecture et des deux bibliothèques de livres (sur 20) était d'en moyenne 9,15 (É.T. = 2,81), variant entre 4,5 et 13,0. Les caractéristiques de cet environnement seront détaillées davantage sous trois aspects, soit l'organisation physique de l'espace, les ressources disponibles et la disposition de ces ressources. Sauf avis contraire, les prochains résultats proviennent de l'observation effectuée à l'aide de la grille.

L'organisation physique des coins lecture

Les prochains résultats aborderont uniquement les huit coins lecture de l'étude, puisqu'ils concernent l'organisation physique de l'espace. En effet, les bibliothèques de livres n'offrent pas d'espace réservé à la lecture, dans lequel les enfants peuvent s'installer pour consulter les livres. Les coins lecture avaient une superficie moyenne de 3,20 m² (É.T. = 1,31), ce qui représentait en moyenne 4,66 % (É.T. = 1,68) de celle de la classe (voir annexe XII). Comme le montre le tableau 9, la moyenne du sous-score de leur organisation physique (sur 8) était de 4,75 (É.T. = 1,04). Plus précisément, sept des huit coins lecture étaient réservés à la lecture; celui qui ne l'était pas possédait des téléphones qui amenaient les enfants à y jouer dans le cadre du jeu symbolique. De plus, six d'entre eux accueillait cinq enfants ou plus, alors que deux en recevaient moins de cinq.

La figure 3 rapporte les fréquences de la présence de certains éléments de l'organisation physique des coins lecture observés. Les résultats montrent qu'ils offraient tous des places confortables. Plus précisément, sept d'entre eux possédaient un tapis, alors que quatre avaient des coussins et quatre des fauteuils, comme des petits divans ou des « poufs ». Dans cinq coins lecture, des chaises étaient présentes, comme des tabourets, des chaises dont le dossier est mou (voir figure 4) ou des coquilles en plastique (voir figure 5). De plus, la moitié des coins lecture offraient de la tranquillité par leur emplacement dans la classe, qui n'avoisinait pas directement le coin jeu symbolique et le coin blocs. L'observation réalisée a indiqué également que sept d'entre eux proposaient une forme

d'intimité, en ayant une séparation sur deux côtés ou plus, que ce soit par la présence de murs, d'un meuble ou d'un voile. Aussi, ils possédaient tous de l'éclairage, et ce, grâce à la proximité d'une fenêtre ou à la luminosité des tubes fluorescents disposés au plafond. Cependant, aucun n'avait une chaise de l'auteur ou du lecteur et aucun n'était identifié par un nom autre que « coin lecture ».

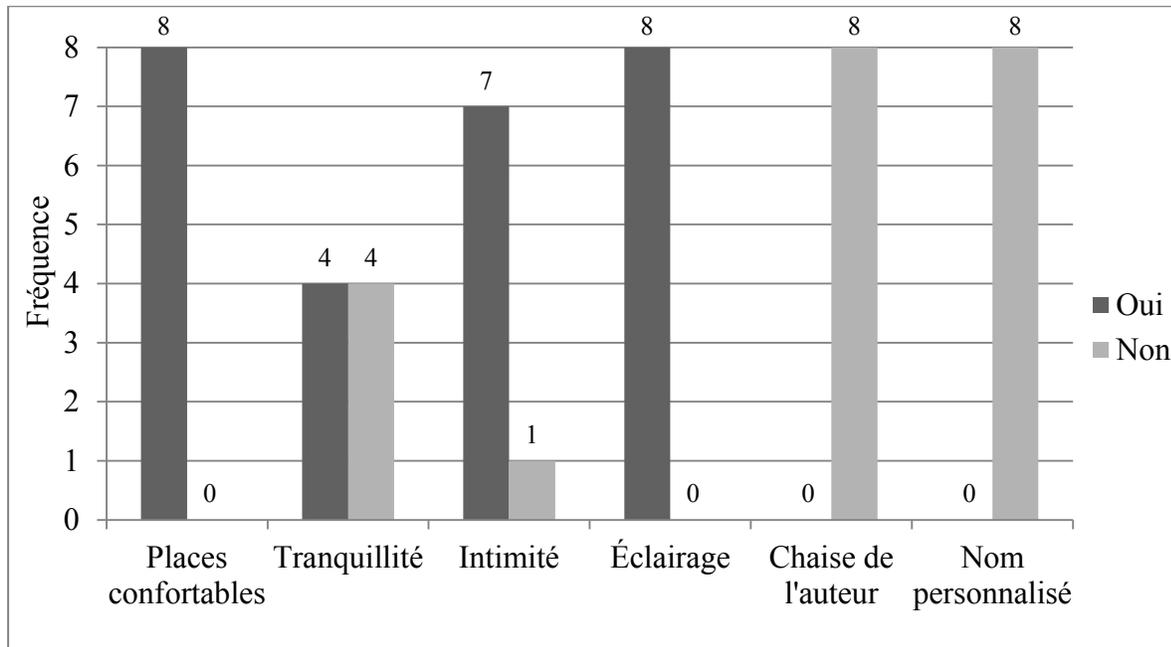


Figure 3 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux éléments observés de l'organisation physique des coins lecture (n = 8)



Figure 4 : Chaises



Figure 5 : Coquilles en plastique

Les ressources disponibles dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

Les prochains résultats aborderont les huit coins lecture et les deux bibliothèques de livres puisqu'ils concernent les ressources disponibles afin de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Comme rapporté dans le tableau 9, la moyenne du sous-score des ressources disponibles (sur 9) était de 4,00 (É.T. = 1,33). En plus de ce résultat, les scores relatifs au nombre de livres par enfant et au nombre de genres de livres sont présentés dans le tableau 10 qui dresse un portrait à cet égard. L'observation effectuée a indiqué que les coins lecture et les bibliothèques de livres avaient en moyenne 63,20 livres (É.T. = 71,74), soit entre 14 et 218 livres. Plus précisément, six d'entre eux en possédaient moins de 30. Ainsi, le nombre de livres disponibles par enfant était d'en moyenne 3,98 livres (É.T. = 4,62), soit entre 0,78 et 14,53 livres par enfant. La plupart, soit huit des dix coins lecture et bibliothèques de livres, avaient donc moins de cinq livres par enfant.

Par ailleurs, en moyenne 4,70 genres²⁴ (É.T. = 2,95), soit entre un et dix genres, étaient offerts parmi les livres présents. Le genre narratif était le plus observé; tous les coins lecture et les bibliothèques de livres en possédaient. Plus précisément, ils offraient en moyenne 43,90 livres de genre narratif (É.T. = 48,59), soit entre 10 et 150 livres. Les livres documentaires étaient présents dans huit d'entre eux, avec une moyenne de 9,50 livres (É.T. = 11,77) et les imagiers dans la moitié, avec une moyenne de 3,70 (É.T. = 6,45). Plusieurs genres de livres tels que les abécédaires, les bandes dessinées, les livres de comptines, les dictionnaires pour enfants, les biographies, les atlas, les livres d'activités, les livres d'instructions, les livres sans texte, et ceux fabriqués par les enfants étaient peu observés, voire parfois absents des coins lecture et des bibliothèques de livres.

²⁴ Dans le cadre des résultats de ce mémoire, les genres ne font pas référence exclusivement aux genres littéraires, mais bien à tous ceux présents dans les livres offerts incluant, par exemple, les livres fabriqués par les enfants et les livres d'activités.

Tableau 10 : Portrait des livres offerts dans les coins lecture et les bibliothèques de livres (n = 10)

Classe	Genres de livres												Nombre de genres de livres	Nombre de livres par enfant	Nombre de livres				
	Narratif	Documentaire	Sans texte	Abécédaire	Chiffrier	Imagier	Bande dessinée	Magazine	De comptines	Biographie	Atlas	Dictionnaire				D'activités	D'instructions	Fabriqué par les enfants	
1	17	8				1										3	1,44	26	
2	45	5								1			1			4	3,06	52	
3	115	21	1	2	1	18	8	1	1		2					10	10,00	170	
4	23	1			3			1								4	1,75	28	
5	19															1	1,19	19	
6	10	2											1	1		4	0,78	14	
7	34	14	1	3	8	4		1					1			8	4,40	66	
8	150	37		1		13	14			1	1		1			8	14,53	218	
9	13	7				1										3	1,31	21	
10	13						5									2	1,29	18	
																Moyenne	4,70	3,98	63,20

D'autres caractéristiques des livres ont également été examinées (voir figure 6). Les coins lecture et les bibliothèques de livres proposaient tous des livres qui présentaient plusieurs degrés de difficulté. Également, sept d'entre eux mettaient à la disposition des enfants des livres qui abordaient un thème en particulier, huit en offraient certains qui étaient écrits par un même auteur et six en regroupaient qui concernaient un même personnage. Par contre, six d'entre eux n'avaient pas de livres en plus d'un exemplaire et un seul offrait des livres géants.

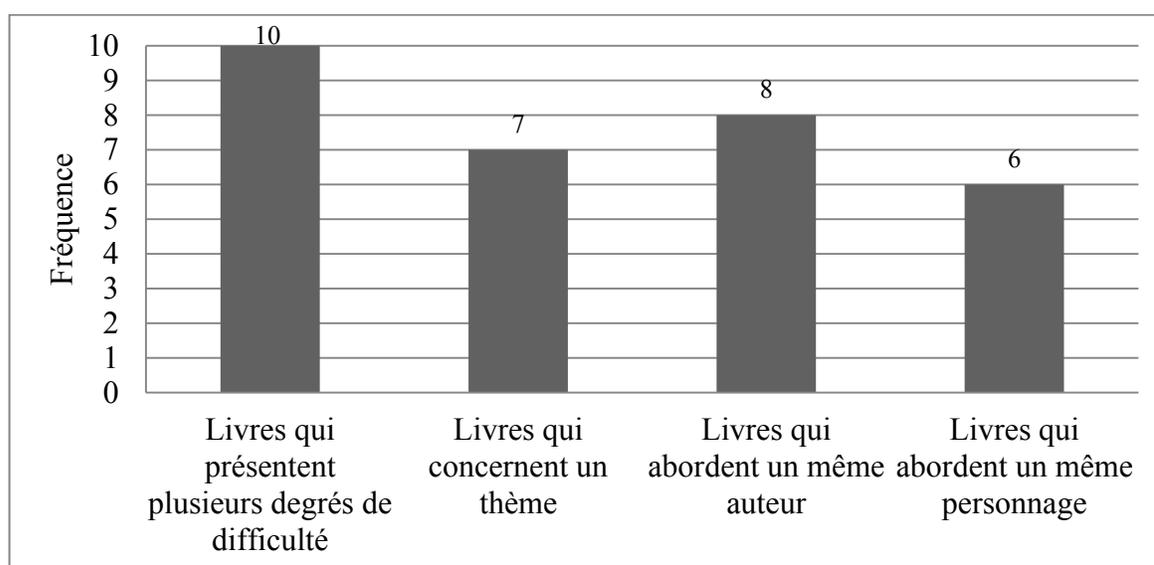


Figure 6 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux éléments observés qui caractérisent les livres (n = 10)

Par ailleurs, la figure 7 spécifie les critères qui guident la sélection des livres rapportés par les neuf enseignantes qui effectuaient des rotations à la question ouverte du questionnaire autodéclaré « Lorsque vous choisissez des livres pour votre coin lecture (ou votre bibliothèque de livres), quel(s) critère(s) guide(nt) vos choix? ». Elles ont toutes mentionné choisir leurs livres selon le thème, pour répondre à celui de la classe ou pour aborder un sujet spécifique. Également, quatre d'entre elles ont rapporté considérer le genre, en choisissant des livres narratifs, des contes et des documentaires, alors que trois ont dit considérer le degré de difficulté des livres, les intérêts des enfants et l'apparence

physique du livre (ex. : son état, son attrait, ses images). Aucune n'a mentionné choisir les livres en fonction de l'auteur ou de l'illustrateur.

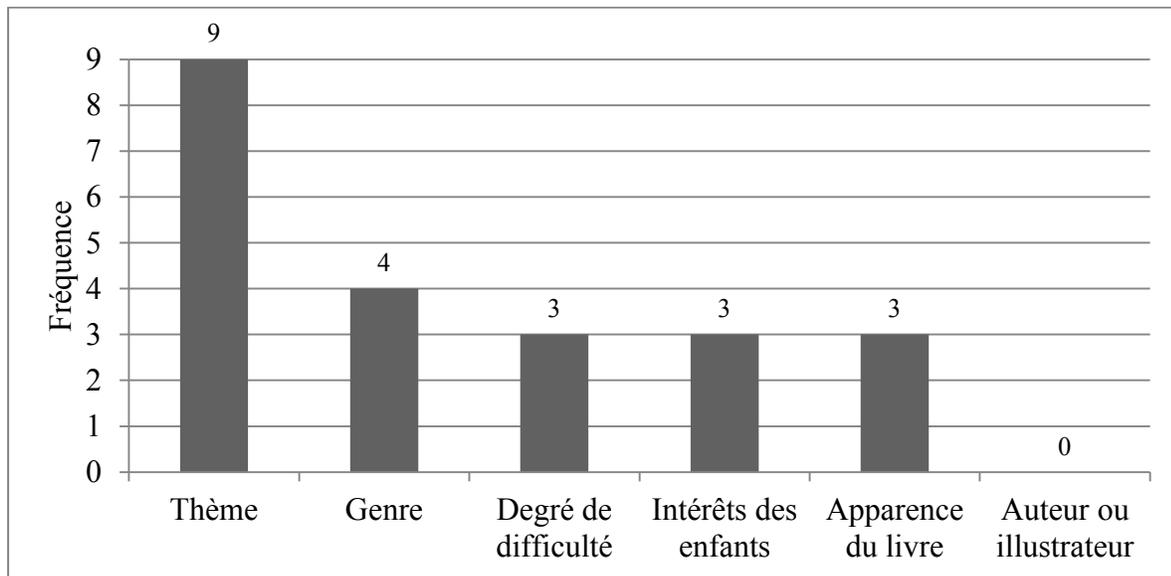


Figure 7 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux critères qui guident le choix des livres (n = 9)

L'observation réalisée a aussi révélé qu'aucun des dix coins lecture et bibliothèques de livres n'offrait d'appareils, tels qu'une tablette numérique, pour garantir l'accès à des livres numériques et aucun n'exposait d'affiches pour la promotion des livres ou de la lecture. De plus, seulement quatre d'entre eux proposaient des peluches ou des marionnettes.

La disposition des ressources dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

Les prochains résultats aborderont les huit coins lecture et les deux bibliothèques de livres puisqu'ils concernent la disposition des ressources. Comme l'indique le tableau 9, la moyenne du sous-score de la disposition des ressources (sur 3) était de 1,35 (É.T. = 0,34). Plus précisément, des livres étaient exposés dans sept des dix coins lecture et bibliothèques de livres, soit dans ceux qui possédaient un meuble-chevalet (voir figure 8), contrairement aux trois classes qui avaient un meuble-étagère (voir figure 9). Quant au classement des livres, deux d'entre eux en proposaient un. Enfin, neuf des dix enseignantes ont rapporté,

dans le questionnaire autodéclaré, effectuer une rotation des livres au courant de l'année. Parmi elles, une a soutenu effectuer une rotation environ toutes les semaines ou plus fréquemment, alors que trois ont répondu le faire toutes les deux semaines, trois tous les mois et deux tous les deux mois ou plus rarement à la question ouverte « À quelle fréquence approximative effectuez-vous une rotation des livres dans votre coin lecture (ou votre bibliothèque de livres)? ». Les résultats du questionnaire autodéclaré ont montré que le nombre approximatif de livres changés lors de ces rotations était d'en moyenne 18,33 livres (É.T. = 5,75), soit entre 10 et 26 livres par rotation. La prochaine section concernera l'environnement psychologique.



Figure 8 : Meuble-chevalet



Figure 9 : Meuble-étagère

L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE À L'ÉGARD DES COINS LECTURE ET DES BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

Pour ce qui est des interventions initiales liées à l'environnement psychologique offert par les dix enseignantes, le score (sur 47) était d'en moyenne 32,70 (É.T. = 4,32), variant entre 23 et 37 (voir tableau 9). D'abord, l'accès au coin lecture ou à la bibliothèque de livres était permis à de nombreux moments dans la journée (voir figure 10). À la question ouverte du questionnaire autodéclaré « À quel(s) moment(s) de la journée l'accès

au coin lecture (ou à la bibliothèque de livres) est-il permis aux enfants? », une enseignante a rapporté qu'elle l'autorisait en tout temps. Ce sont neuf d'entre elles qui ont spécifié en accepter l'accès lors de jeux libres, deux ont mentionné lors des jeux calmes et une a indiqué lors de la détente. Également, cinq enseignantes ont spécifié en autoriser la visite lors de la routine du matin, en entrant dans la classe, et six d'entre elles lors des transitions. Par ailleurs, elles ont toutes rapporté qu'elles laissaient régulièrement du temps libre aux enfants afin qu'ils lisent seuls (six ont souligné le faire quelques fois par semaine et quatre tous les jours).

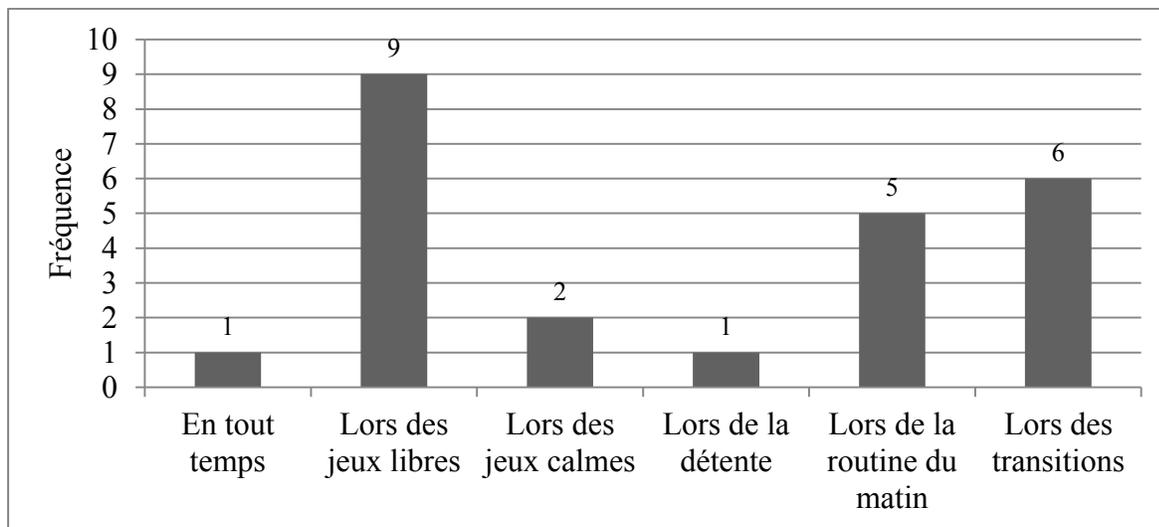


Figure 10 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux moments pour lesquels la fréquentation des coins lecture et des bibliothèques de livres est permise (n = 10)

Le tableau 11 présente les interventions liées aux coins lecture et aux bibliothèques de livres. Les données proviennent du questionnaire autodéclaré rempli par les enseignantes. Elles devaient indiquer la fréquence de leurs interventions sur une échelle de type *Likert* à cinq niveaux (jamais ou presque jamais, quelques fois par année, quelques fois par mois, quelques fois par semaine ou tous les jours) ou à quatre niveaux (jamais ou presque jamais, parfois, la plupart du temps ou toujours). D'abord, huit des dix enseignantes ont affirmé attirer régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours) l'attention des enfants sur l'écrit présent dans la classe. De plus, neuf d'entre elles ont rapporté lire des livres à voix haute tous les jours et ont soutenu lire régulièrement

(quelques fois par semaine ou tous les jours) des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de l'aide. De même, huit des dix enseignantes ont indiqué lire régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours) des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans leur tête.

D'autres interventions étaient plus rarement effectuées chez les enseignantes. En ce qui concerne l'animation d'activités à partir des livres lus, aucune n'a rapporté en effectuer régulièrement (quelques fois par semaines ou tous les jours), alors que six ont révélé en réaliser quelques fois par mois, trois quelques fois par année et une jamais ou presque jamais. Aussi, cinq enseignantes ont affirmé encourager rarement les enfants à discuter des lectures qu'ils ont réalisées seuls (trois énoncent le faire jamais ou presque jamais et deux quelques fois par année). Puis, la moitié des enseignantes ont mentionné inviter quelques fois par semaine les enfants à lire devant le groupe ce qu'ils ont écrit, alors que trois ont rapporté le faire rarement (jamais ou presque jamais, ou quelques fois par année).

Également, plusieurs enseignantes ont mentionné réaliser des interventions lors d'une lecture. En effet, elles ont toutes révélé effectuer souvent des interventions avant la lecture (six ont spécifié le faire la plupart du temps et quatre toujours) et pendant la lecture (quatre ont rapporté le faire la plupart du temps et six toujours). En ce qui concerne les interventions après la lecture, huit ont spécifié en réaliser souvent (la plupart du temps ou toujours) et deux parfois. Lorsqu'un enfant demande de lire un mot, sept enseignantes ont souligné aider souvent juste suffisamment l'enfant (trois la plupart du temps et quatre toujours), alors que lorsqu'un nouveau livre est placé dans le coin lecture ou la bibliothèque de livres, six des dix enseignantes ont mentionné le présenter parfois.

Tableau 11 : Fréquences associées aux interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres (n = 10)

Énoncés	Jamais ou presque jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
L'enseignante attire l'attention des enfants sur l'écrit présent dans la classe	0	1	1	1	7
L'enseignante lit un livre à voix haute	0	0	0	1	9
L'enseignante fait des activités portant sur les livres lus	1	3	6	0	0
L'enseignante invite les enfants à discuter des lectures qu'ils ont réalisées seuls	3	2	3	1	1
L'enseignante lit des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de l'aide	0	0	1	1	8
L'enseignante lit des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans sa tête	0	1	1	5	3
L'enseignante invite les enfants à lire devant le groupe ce qu'ils ont écrit	1	2	5	2	0
Énoncés	Jamais ou presque jamais	Parfois	La plupart du temps	Toujours	
Lorsque l'enseignante lit un livre, elle réalise des interventions avant la lecture	0	0	6	4	
Lorsque l'enseignante lit un livre, elle réalise des interventions pendant la lecture	0	0	4	6	
Lorsque l'enseignante lit un livre, elle réalise des interventions après la lecture	0	2	6	2	
Lorsqu'un enfant lui demande de lire un mot, l'enseignante l'aide juste suffisamment pour qu'il soit capable de le lire ou d'en lire une partie	0	3	3	4	
Lorsque l'enseignante place un nouveau livre dans le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), elle le présente aux enfants	0	6	4	0	

Enfin, les interventions liées à l'environnement psychologique afin de favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture et la bibliothèque de livres ont également été examinées par une question ouverte de l'entretien semi-dirigé, soit « Faites-vous des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres)? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples? ». Comme le présente le tableau 12, ce sont six des dix enseignantes qui ont rapporté effectuer un enseignement au sujet des livres, comme montrer comment choisir un livre, de quelle manière le lire et la façon de le ranger. Aussi, six enseignantes ont révélé donner des moments au courant de la journée pour que les enfants consultent des livres et trois ont énoncé réaliser des activités de lecture, comme de lire des livres aux enfants. Les autres interventions (rotation des livres, présentation des nouveaux livres, présentation du coin lecture ou de la bibliothèque de livres en début d'année et visites réalisées à la bibliothèque de l'école ou municipale) ont été mentionnées par une seule enseignante. Les interventions initiales liées aux coins écriture seront le sujet de la prochaine section.

Tableau 12 : Autres interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres (n = 10)

Interventions	Fréquence
Enseignement réalisé au sujet de l'utilisation des livres	6
Moments donnés aux enfants afin qu'ils consultent les livres	6
Activités de lecture réalisées	3
Rotation effectuée des livres	1
Présentation des nouveaux livres	1
Présentation du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres) en début d'année scolaire	1
Visites réalisées à la bibliothèque de l'école ou municipale	1

4.1.2 LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

L'observation réalisée au sein des classes a indiqué que, parmi les dix enseignantes de l'étude, six offraient un coin écriture (voir figure 11), deux possédaient un meuble de

matériel d'écriture (voir figure 12) et deux n'avaient aucun de ces derniers. Dans les huit classes où se retrouvait un coin écriture ou un meuble de matériel d'écriture, les enseignantes ont rapporté dans le questionnaire autodéclaré qu'il était présent pendant toute l'année scolaire.



Figure 11 : Coin écriture



Figure 12 : Meuble de matériel d'écriture

En ce qui concerne les deux enseignantes qui possédaient un meuble de matériel d'écriture, l'une le considérait comme un coin écriture; il n'est donc pas possible de connaître les raisons derrière cette absence de véritable coin. Quant à la seconde, elle a évoqué le manque d'espace dans la classe pour justifier qu'il ne soit pas présent à la question de l'entretien semi-dirigé « Pourquoi n'avez-vous pas de coin écriture dans votre classe? ». Les deux enseignantes qui ne possédaient ni coin écriture ni meuble de matériel d'écriture ont également expliqué la cause de cette absence. La première a stipulé qu'elle manquait de connaissances à ce sujet, qu'elle remettait toujours à plus tard son projet d'en instaurer un et que sa seule expérience par le passé n'avait pas été concluante; les enfants utilisaient le coin écriture pour effectuer du bricolage. La deuxième enseignante a mentionné manquer de temps pour en instaurer un et qu'elle manquait d'espace.

Le tableau 13 révèle les scores et les sous-scores, provenant de la grille d'analyse, qui concernent la qualité des interventions liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Ces interventions seront maintenant approfondies.

Tableau 13 : Scores et sous-scores relatifs aux interventions des enseignantes à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture (n = 8)

Classe	Environnement physique			Environnement psychologique	
	Sous-score de l'organisation physique (sur 8)	Sous-score des ressources disponibles (sur 14)	Sous-score de la disposition des ressources (sur 5)	Score global (sur 27)	Score (sur 33)
1	6,0	7,0	1,5	14,5	16
2	-	-	-	-	-
3	4,5	4,5	3,0	12,0	27
4	4,5	4,5	2,0	11,0	23
5	-	-	-	-	-
6	-	7,0	3,0	10,0	25
7	-	6,0	1,0	7,0	12
8	7,0	8,0	2,5	17,5	17
9	4,5	1,5	3,0	9,0	23
10	4,0	3,0	2,0	9,0	28
Moyenne	5,08	5,19	2,25	11,25	21,38

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES COINS ÉCRITURE ET DES MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

Le score global de l'environnement physique des six coins écriture et des deux meubles de matériel d'écriture (sur 27) était d'en moyenne 11,25 (É.T. = 3,38), variant entre 7,0 et 17,5 (voir tableau 13). Les éléments de l'environnement physique de qualité pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants seront maintenant décrits plus en détail. Les prochains résultats proviennent tous de l'observation effectuée à l'aide de la grille, sauf en cas d'avis contraire.

L'organisation physique des coins écriture

Les prochains résultats aborderont uniquement les six coins écriture de l'étude, puisqu'ils se rapportent à l'organisation physique de l'espace. En effet, les meubles de matériel d'écriture ne disposaient pas d'espace réservé à l'écriture dans lequel les enfants pouvaient s'installer pour écrire. Les coins avaient une superficie moyenne de 1,85 m² (É.T. = 0,60), ce qui représentait en moyenne 2,71 % (É.T. = 0,65) de celle de la classe (voir annexe XII). Comme l'indique le tableau 13, la moyenne du sous-score de l'organisation physique des six coins écriture (sur 8) était de 5,08 (É.T. = 1,16).

D'abord, ces derniers étaient tous réservés à l'écriture. La figure 13 mentionne les fréquences relatives à la présence de certains éléments de l'organisation physique étudiés. Ils avaient tous une table et au moins une chaise. En ce qui concerne le nombre de chaises disponibles, deux des coins écriture en possédaient une seule, deux avaient deux chaises et deux en offraient plutôt trois. Ainsi, quatre d'entre eux accueillait plus d'un enfant. De plus, cinq coins écriture proposaient de la tranquillité par leur emplacement dans la classe qui n'avoisinaient pas directement le coin jeu symbolique et le coin blocs. L'observation effectuée a indiqué également que quatre d'entre eux présentaient de l'intimité par la présence d'une certaine séparation sur au moins deux côtés, que ce soit par la présence de murs ou de meubles. Ils possédaient tous de l'éclairage provenant de la proximité d'une fenêtre ou des tubes fluorescents disposés au plafond. Cependant, seulement deux d'entre

eux étaient situés près du coin lecture et aucun n'était identifié par un nom autre que « coin écriture ».

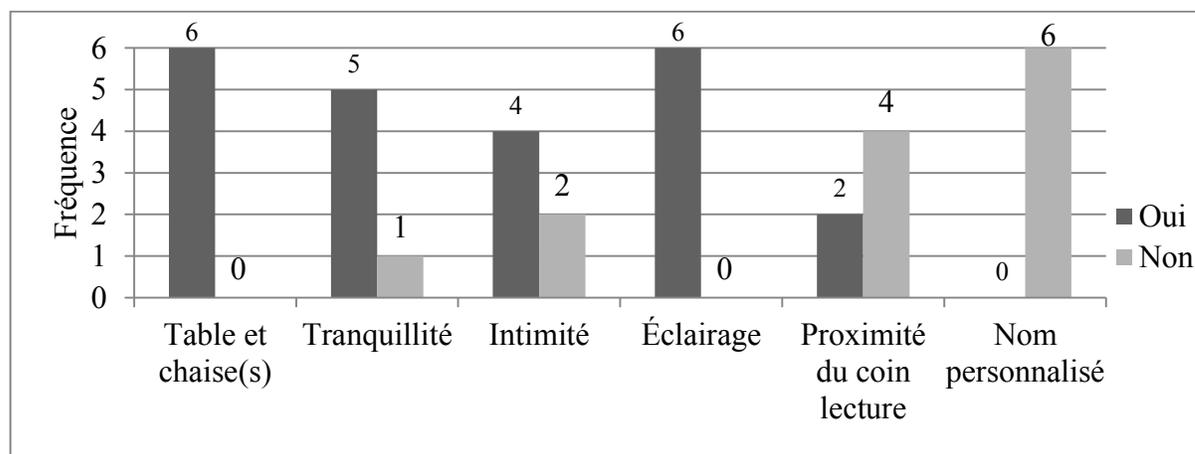


Figure 13 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux éléments observés de l'organisation physique des coins écriture (n = 6)

Les ressources disponibles dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture

Les prochains résultats concerneront les six coins écriture et les deux meubles de matériel d'écriture étant donné qu'ils abordent les ressources disponibles afin de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Comme le rapporte le tableau 13, la moyenne du sous-score des ressources disponibles (sur 14) était de 5,19 (É.T. = 2,22).

Les quantités et les genres de crayons et de papier offerts sont détaillés dans le tableau 14. D'une part, tous les coins écriture et meubles de matériel d'écriture offraient des crayons, soit en moyenne 170,25 crayons (É.T. = 193,11), variant entre 2 et 490. De plus, en moyenne 2,75 types de crayons étaient proposés (É.T. = 1,67), soit entre un et cinq types différents. Comme l'illustre la figure 14, les crayons de plomb, de bois de couleur, à tableau blanc (quatre avaient des tableaux blancs) et les crayons-feutres étaient disponibles dans la moitié des huit coins écriture et meubles de matériel d'écriture. D'autres types de crayons étaient moins présents, tels que les stylos, les crayons de cire et les craies (offertes dans le seul coin qui avait un tableau noir), et certains étaient absents, comme les surligneurs. D'autre part, six des huit coins écriture et meubles de matériel d'écriture

possédaient des feuilles, soit en moyenne 35,25 feuilles (É.T. = 37,80). Plus précisément, la moitié d'entre eux proposaient 20 feuilles ou plus et l'autre moitié en offraient moins de 20. D'ailleurs, en moyenne 1,88 type de papier différent (É.T. = 1,64) était offert. Comme le détaille la figure 15, quatre coins écriture et meubles de matériel d'écriture proposaient aux enfants des feuilles blanches, quatre des feuilles brouillon et trois des feuilles de couleur. Les autres types de papier, tels que les cartons, les cahiers lignés, les feuilles d'activités à remplir (voir figure 16), les feuilles lignées, les cartes postales, les enveloppes, les papillons adhésifs, les blocs-notes et les livres vierges assemblés, étaient peu présents ou absents.

Tableau 14 : Portrait des crayons et du papier offerts dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture (n = 8)

Classe	Crayons		Papier	
	Nombre	Nombre de genres différents	Nombre	Nombre de genres différents
1	233	5	101	1
2	-	-	-	-
3	4	1	0	0
4	387	2	18	3
5	-	-	-	-
6	220	5	80	2
7	490	4	39	4
8	14	2	40	4
9	2	1	4	1
10	12	2	0	0
Moyenne	170,25	2,75	35,25	1,88

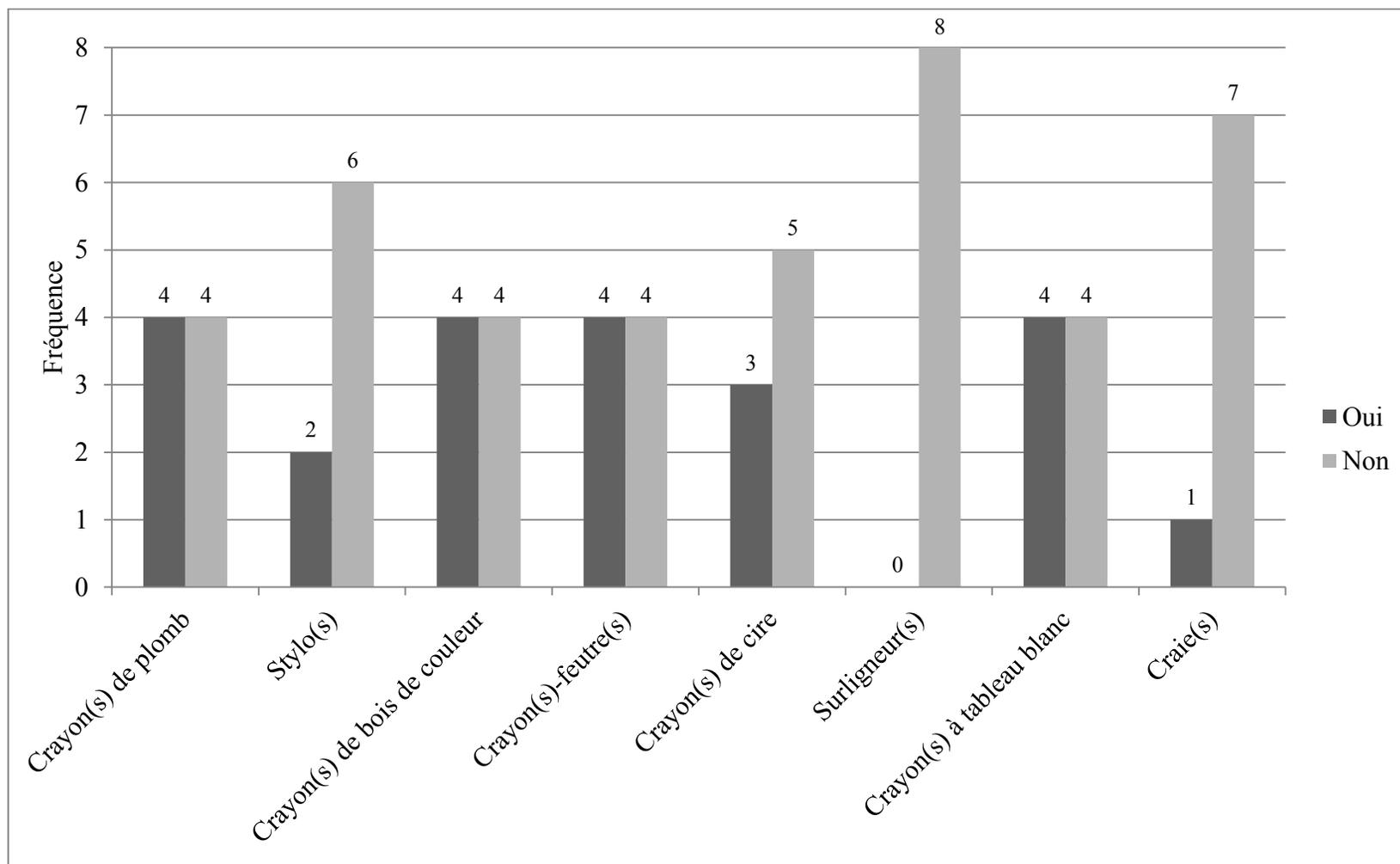


Figure 14 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux genres de crayons différents observés (n = 8)

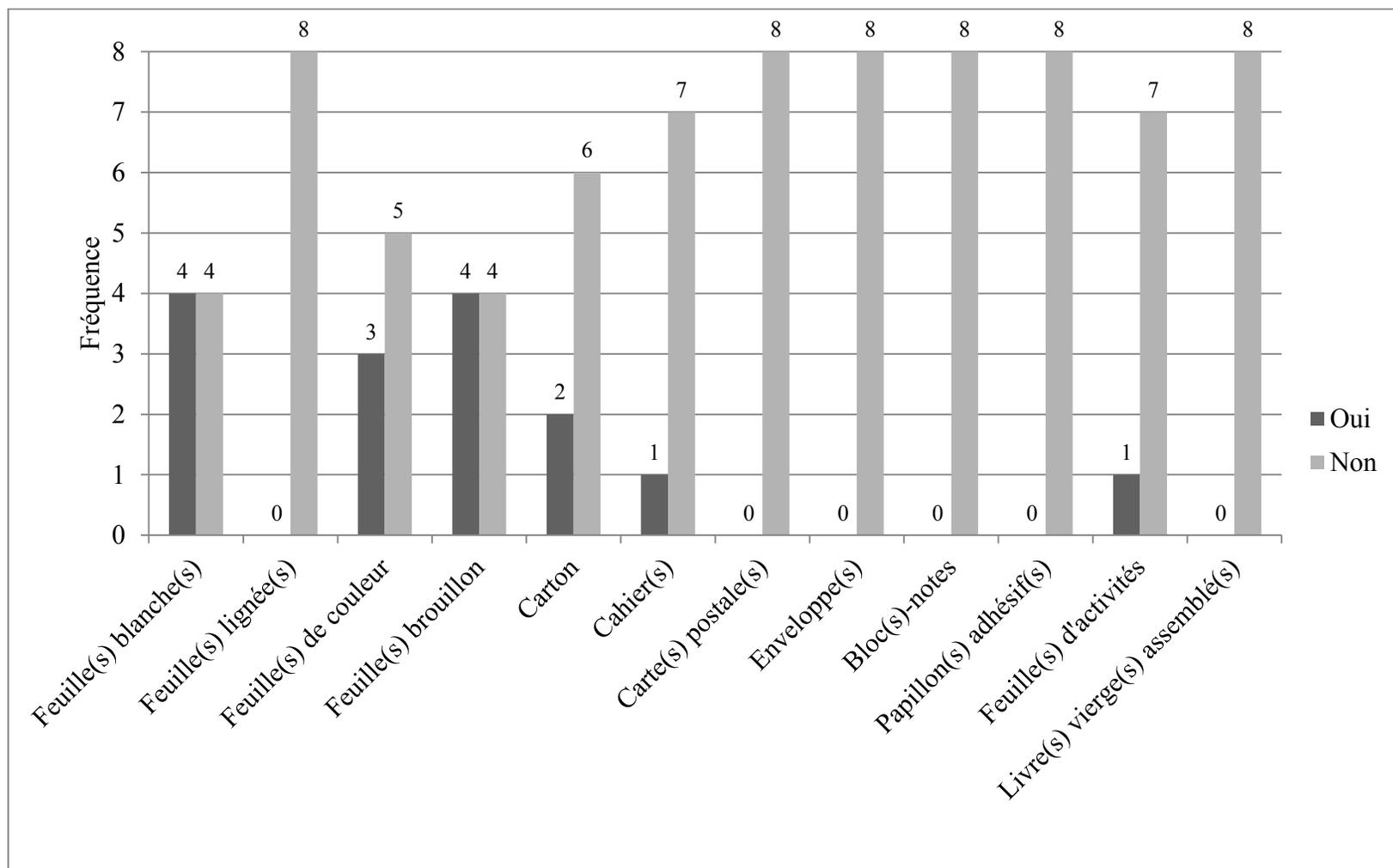


Figure 15 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux genres de papier différents observés (n = 8)



Figure 16 : Feuille d'activités à remplir

Par ailleurs, aucun des coins écriture et meubles de matériel d'écriture n'avait d'appareils, comme des tablettes numériques, donnant accès à de l'écriture multimodale, par la combinaison de modes linguistiques, visuels et sonores. Également, divers types de matériel à manipuler comportant des mots ou des lettres ont été observés. Des lettres à manipuler figuraient dans trois coins écriture et meubles de matériel d'écriture. Une plaque aimantée, qui permet de positionner les lettres aimantées, a été vue dans un seul d'entre eux, des pochoirs avec les lettres de l'alphabet étaient présents dans quatre et des tampons encreurs de lettres dans aucun. D'autres ressources étaient plutôt rares, comme un dictionnaire pour enfants et une affiche de l'alphabet qui ont été observés dans un seul coin écriture ou meuble de matériel d'écriture; aucun n'avait de livres. Quant aux mots-étiquettes, ils étaient offerts dans cinq d'entre eux.

Du matériel général pouvant être utile lors de l'écriture a aussi été observé. D'abord, deux coins écriture et meubles de matériel d'écriture offraient un taille-crayon et un seul une gomme à effacer. Parmi les quatre qui avaient des tableaux blancs, trois seulement possédaient une brosse à effacer; celui qui offrait un tableau noir en avait aussi une. Aucun ne proposait d'agrafeuse. Une paire de ciseaux et une perforatrice ont été observées dans trois des coins écriture et meubles de matériel d'écriture. De la colle et une règle étaient présentes dans un seul, alors que du papier adhésif dans deux. Par ailleurs, ce matériel général était concentré dans certains coins écriture et meubles de matériel d'écriture. En effet, la moitié d'entre eux ne comportaient qu'un seul de ces articles ou aucun.

En ce qui concerne le matériel de décoration, des pochoirs à motifs étaient présents dans quatre coins écriture et meubles de matériel d'écriture, alors que des ciseaux à motifs (voir figure 17) et des livres pour apprendre à dessiner ont été observés dans trois. Des perforatrices à motifs (voir figure 18), des tampons encreurs, du ruban et des autocollants figuraient dans un seul d'entre eux. Encore une fois, ces articles étaient concentrés dans certains coins écriture et meubles de matériel d'écriture, si bien que la moitié d'entre eux n'en possédaient aucun.



Figure 17 : Ciseaux à motifs

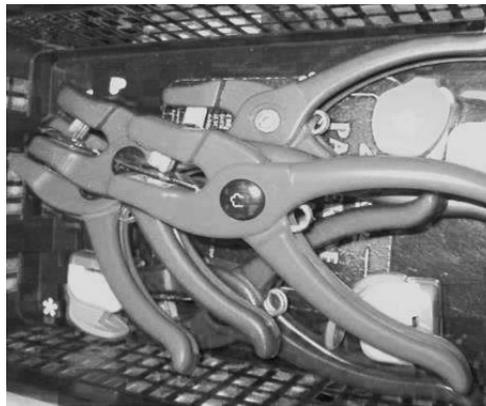


Figure 18 : Perforatrices à motifs

La disposition des ressources dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture

Les prochains résultats aborderont les six coins écriture et les deux meubles de matériel d'écriture puisqu'ils concernent la disposition des ressources. Comme le montre le tableau 13, la moyenne du sous-score de la disposition des ressources (sur 5) était de 2,25 (É.T. = 0,76). Plus précisément, aucun n'affichait de productions écrites d'enfants et ne possédait de pochettes pour conserver les écrits réalisés par ceux-ci. Aussi, les cinq coins écriture et meubles de matériel d'écriture qui avaient des mots-étiquettes les affichaient, tout ou en partie, et tous présentaient une forme de rangement, que ce soit par la présence de paniers, de pots ou de boîtes. En ce qui concerne la rotation du matériel, six des sept

enseignantes (une donnée manquante²⁵) qui possédaient un coin écriture ou un meuble de matériel d'écriture ont rapporté dans le questionnaire autodéclaré effectuer une rotation du matériel au courant de l'année. De celles-ci, quatre ont mentionné réaliser la rotation tous les mois et deux ont spécifié le faire toutes les deux semaines à la question ouverte du questionnaire autodéclaré « À quelle fréquence approximative effectuez-vous une rotation du matériel dans votre coin écriture (ou votre meuble de matériel d'écriture)? ». La prochaine section portera sur l'environnement psychologique.

L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE À L'ÉGARD DES COINS ÉCRITURE ET DES MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

Le premier objectif de cette étude aborde également les interventions initiales liées à l'environnement psychologique offert par les huit enseignantes concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture. Le score des interventions liées à l'environnement psychologique (sur 33) était d'en moyenne 21,38 (É.T. = 5,73), soit entre 12 et 28 (voir tableau 13).

À la question ouverte du questionnaire autodéclaré « À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin écriture (ou au meuble de matériel d'écriture) est-il permis aux enfants? », les sept enseignantes (une donnée manquante) ont rapporté que l'accès était autorisé lors de jeux libres (voir figure 19). Ce sont trois enseignantes qui ont mentionné l'autoriser lors des transitions et une lors des jeux calmes. De plus, cinq des huit enseignantes ont affirmé dans le questionnaire autodéclaré laisser du temps libre aux enfants pour qu'ils écrivent tous les jours, alors qu'une a mentionné le faire quelques fois par semaine, une autre quelques fois par mois et une troisième jamais ou presque jamais.

²⁵ Comme mentionné précédemment, deux enseignantes possédaient un meuble de matériel d'écriture. L'une d'elles le considérait comme un coin écriture, alors que l'autre ne le voyait ni comme un coin écriture ni comme un meuble de matériel d'écriture. Cette dernière n'a donc pas répondu à certaines questions du questionnaire autodéclaré. C'est ce qui justifie la présence de certaines données manquantes parmi les résultats à l'égard du coin écriture.

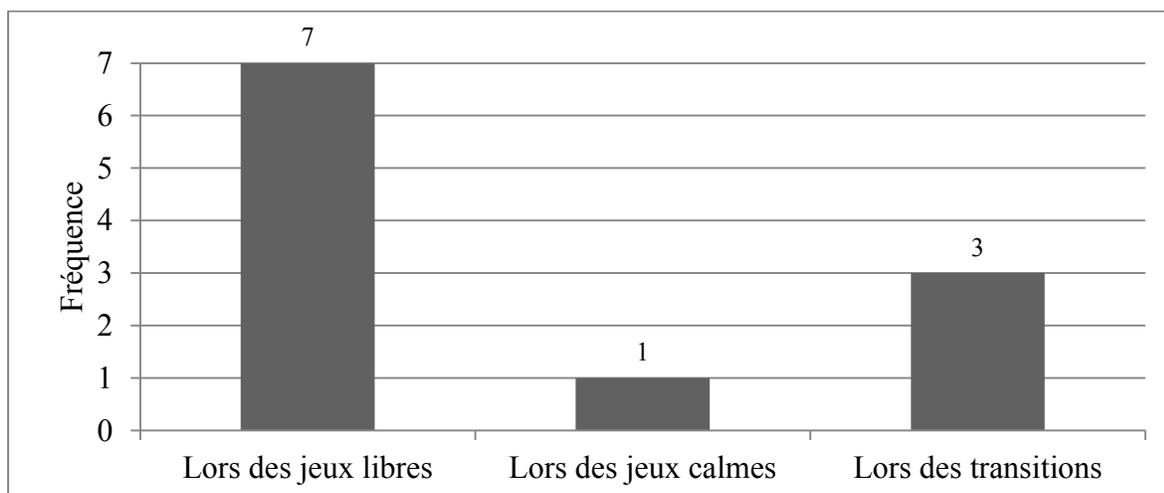


Figure 19 : Diagramme à bandes illustrant les fréquences associées aux moments pour lesquels la fréquentation des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture est permise (n = 7)

Le tableau 15 présente les interventions liées à l'environnement psychologique rapportées par les huit enseignantes dans le questionnaire autodéclaré. D'abord, sept d'entre elles ont mentionné laisser les enfants écrire de façon spontanée tous les jours. Aussi, cinq des huit enseignantes ont révélé écrire régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours) des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de l'aide et écrire des mots ou des phrases devant eux en modélisant ce qui se passe dans leur tête. En ce qui concerne les activités d'orthographe approchées, cinq d'entre elles ont soutenu en effectuer quelques fois par mois. Par ailleurs, sept enseignantes ont mentionné écrire rarement (jamais ou presque jamais, ou quelques fois par année) avec l'aide des enfants des histoires que ces derniers inventent; l'autre enseignante a stipulé le faire quelques fois par mois.

Également, lorsqu'un enfant demande à l'enseignante de lui écrire un mot, cinq ont rapporté l'aider souvent (la plupart du temps ou toujours) juste suffisamment pour qu'il soit capable de l'écrire ou d'en écrire une partie, alors que trois ont révélé le faire rarement (jamais ou presque jamais, ou parfois). De même, lorsque l'enseignante place du nouveau matériel dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture, sept enseignantes ont affirmé le présenter souvent aux enfants (la plupart du temps ou toujours) et une jamais ou

presque jamais, et six ont indiqué modéliser souvent (la plupart du temps ou toujours) des activités que les enfants peuvent réaliser avec celui-ci.

Tableau 15 : Fréquences associées aux interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture (n = 8)

Énoncés	Jamais ou presque jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
L'enseignante laisse les enfants écrire de façon spontanée	0	0	1	0	7
L'enseignante écrit des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de l'aide	0	1	2	3	2
L'enseignante écrit des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans sa tête	0	1	2	3	2
L'enseignante écrit, avec l'aide des enfants, des histoires que ces derniers inventent	3	4	1	0	0
L'enseignante réalise des activités d'orthographe approchées	0	1	5	2	0

Énoncés	Jamais ou presque jamais	Parfois	La plupart du temps	Toujours
Lorsqu'un enfant demande à l'enseignante de lui écrire un mot, elle l'aide juste suffisamment pour qu'il soit capable de l'écrire ou d'en écrire une partie	1	2	2	3
Lorsque l'enseignante place du nouveau matériel dans le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), elle le présente aux enfants	1	0	3	4
Lorsque l'enseignante place du nouveau matériel dans le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), elle modélise des activités que les enfants peuvent réaliser avec celui-ci	1	1	3	3

Enfin, cinq des sept enseignantes (une donnée manquante) ont souligné faire des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture. L'une de celles qui a rapporté ne pas en réaliser a expliqué manquer de temps, alors que l'autre a spécifié vouloir mettre les routines de début d'année en place et laisser les enfants plus libres pour l'instant. Elle a cependant ajouté qu'elle comptait réaliser des interventions au courant de l'année. Quant aux cinq autres enseignantes, les interventions liées à l'environnement psychologique qu'elles ont rapporté réaliser, à la question ouverte de l'entretien semi-dirigé « Faites-vous des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture)? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples? », sont présentées dans le tableau 16. Deux enseignantes ont mentionné effectuer des activités d'écriture avec les enfants, comme le message du matin ou l'écriture du prénom, et deux ont spécifié encourager la fréquentation du coin écriture ou du meuble de matériel d'écriture. Les autres interventions n'ont été rapportées que par une enseignante, soit de présenter le nouveau matériel et de renforcer positivement les productions des enfants en écriture. La prochaine section s'intéressera aux interventions initiales liées aux coins jeu symbolique.

Tableau 16 : Autres interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture (n = 5)

Interventions	Fréquence
Activités d'écriture réalisées	2
Fréquentation encouragée du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture)	2
Présentation du nouveau matériel	1
Renforcement positif des productions réalisées en écriture par les enfants	1

4.1.3 LE PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE

Le coin jeu symbolique, également considéré comme un centre de littératie, était observé dans le cadre de cette étude. Il était absent dans seulement une des classes sur les dix observées. Les neuf enseignantes qui en possédaient un ont mentionné, dans le questionnaire autodéclaré, qu'il était présent pendant toute l'année scolaire. L'enseignante qui n'en avait pas était l'une de celles qui fonctionnaient en coenseignement (enseignante 2). Elle a rapporté qu'elle manquait de place dans sa classe²⁶ à la question de l'entretien semi-dirigé « Pourquoi n'avez-vous pas de coin jeu symbolique dans votre classe? ». Elle a également mentionné qu'elle ne comptait pas en ouvrir un au courant de l'année. Il est important de noter que les enfants du groupe de cette enseignante vivaient régulièrement des périodes de jeux libres dans ce local, sans avoir accès au coin jeu symbolique de l'autre classe.

Le tableau 17 présente plusieurs scores et sous-scores qui découlent de la grille d'analyse et qui permettent d'obtenir une vue d'ensemble de la qualité des interventions liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants.

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES COINS JEU SYMBOLIQUE

Le score global de l'environnement physique des neuf coins jeu symbolique (sur 9) était d'en moyenne 4,22 (É.T. = 2,43), variant entre 2,0 et 9,0 (voir tableau 17). Les éléments de l'environnement physique de qualité pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants seront maintenant présentés plus en détail. Sauf avis contraire, les prochains résultats proviennent de l'observation effectuée à l'aide de la grille.

²⁶ À la suite de l'activité de formation continue, l'enseignante a instauré un coin jeu symbolique dans sa classe. Rappelons que l'objectif de l'étude est de dresser un portrait de l'environnement physique, peu importe la situation pédagogique vécue.

Tableau 17 : Scores et sous-scores relatifs aux interventions des enseignantes à l'égard des coins jeu symbolique (n = 9)

Classe	Environnement physique			Score global (sur 9)	Environnement psychologique
	Sous-score de l'organisation physique (sur 3)	Sous-score des ressources disponibles (sur 4)	Sous-score de la disposition des ressources (sur 2)		Score (sur 23)
1	3,0	0,0	1,0	4,0	10
2	-	-	-	-	-
3	3,0	1,0	1,0	5,0	21
4	1,5	0,0	0,5	2,0	17
5	1,5	0,0	1,0	2,5	14
6	3,0	0,0	1,0	4,0	21
7	3,0	4,0	2,0	9,0	12
8	3,0	2,0	2,0	7,0	18
9	2,0	0,0	0,0	2,0	14
10	2,0	0,0	0,5	2,5	19
Moyenne	2,44	0,78	1,00	4,22	16,20

L'organisation physique des coins jeu symbolique

Les prochains résultats aborderont l'organisation physique des neuf coins jeu symbolique. Ces derniers avaient une superficie moyenne de 5,23 m² (É.T. = 1,52), ce qui représentait en moyenne 7,72 % (É.T. = 2,60) de celle de la classe (voir annexe XII). La moyenne du sous-score de l'organisation physique de ces coins jeu symbolique (sur 3) était de 2,44 (É.T. = 0,68) (voir tableau 17). Plus précisément, ils étaient tous réservés à cette activité, c'est-à-dire que leur disposition ou ce qu'ils contenaient n'amenait pas les enfants à y réaliser d'autres activités. Aussi, sept d'entre eux offraient de l'intimité par l'ajout de séparations sur deux côtés ou plus, que ce soit par la présence de meubles ou de murs, et sept possédaient du mobilier qui était disposé de manière logique selon le thème aménagé. D'ailleurs, lors de l'observation, huit coins jeu symbolique étaient aménagés en thématique classique, soit le coin maison (n = 7) ou restaurant (n = 1), et un seul était une maison de sorcière. De même, dans le questionnaire autodéclaré, quatre enseignantes ont rapporté s'assurer rarement (jamais ou presque jamais, ou parfois) qu'il y avait au moins quatre rôles pour les enfants dans le coin jeu symbolique, alors que cinq ont soutenu le faire souvent (la plupart du temps ou toujours).

Les ressources disponibles dans les coins jeu symbolique

Comme l'indique le tableau 17, la moyenne du sous-score concernant les ressources disponibles dans les neuf coins jeu symbolique (sur 4) était de 0,78 (É.T. = 1,39). Le tableau 18 présente les scores du nombre de matériel écrit et du nombre de livres, et le tableau 19 spécifie ces ressources. Parmi les coins jeu symbolique, seulement trois possédaient du matériel écrit. Le premier, aménagé en thématique maison, ne comprenait qu'un seul matériel écrit, de nature neutre, mais non fonctionnel. Il s'agissait d'un livret de vente dans lequel les enfants prenaient des notes diverses. Le deuxième, qui était aménagé en restaurant, en comptait sept de types différents²⁷, dont un de nature neutre, soit un

²⁷ Dans le cadre du coin jeu symbolique, le nombre de matériel écrit concerne uniquement ceux de types différents. Ainsi, plusieurs exemplaires d'un même type de matériel écrit ne sont pas comptabilisés. Par exemple, un ensemble de 15 boîtes de conserve d'aliments qui présentent de l'écrit serait vu comme un matériel écrit; deux copies d'un même menu seraient aussi considérées comme un matériel écrit.

calepin, et six de nature définie, comme des menus, des prix sur les aliments ou une facture à compléter. Dans ce même coin se trouvait le seul livre présent dans l'ensemble des neuf coins jeu symbolique observés, soit un livre de recettes. Ce livre et le matériel écrit étaient fonctionnels. Enfin, le troisième coin jeu symbolique, sous la thématique maison, possédait un seul type de matériel écrit, soit des boîtes de conserve d'aliments qui comportaient de l'écrit et qui étaient de nature définie et de caractère fonctionnel.

Tableau 18 : Scores du nombre de matériel écrit et du nombre de livres offerts dans les coins jeu symbolique (n = 9)

Classe	Nombre de matériel écrit	Nombre de livres
1	0	0
2	-	-
3	1	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	7	1
8	1	0
9	0	0
10	0	0

Tableau 19 : Description du matériel écrit et du livre observés dans les coins jeu symbolique (n = 3)

Classe	Thématique	Matériel écrit	Livre
3	Maison	Livret de vente	-
7	Restaurant	Petit menu Affiche de dessert Boîtes d'aliments avec prix (x6) Boîtes de conserve d'aliments avec prix (x15) Grands menus réalisés à la main (x2) Calepins de notes et crayons (x2) Facture	Livre de recettes
8	Maison	Boîtes de conserve d'aliments (x4)	-

La disposition des ressources dans les coins jeu symbolique

La moyenne du sous-score de la disposition des ressources (sur 2) était de 1,00 (É.T. = 0,66) (voir tableau 17). Plus précisément, le matériel était disposé de manière fonctionnelle, selon le thème et les rôles, dans deux des trois coins jeu symbolique qui présentaient du matériel écrit et un livre. De même, le thème aménagé changeait au courant de l'année dans huit des neuf classes. En effet, dans le questionnaire autodéclaré, une enseignante a rapporté ne jamais changer le thème en expliquant ne pas avoir le mobilier et le matériel pour pouvoir l'aménager autrement. Pour celles qui effectuaient un changement, deux ont rapporté le modifier tous les deux mois et six tous les mois à la question ouverte du questionnaire autodéclaré « À quelle fréquence approximative le thème du coin jeu symbolique change-t-il? ».

L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE À L'ÉGARD DES COINS JEU SYMBOLIQUE

Il sera maintenant question des résultats concernant les interventions initiales des neuf enseignantes liées à l'environnement psychologique à l'égard des coins jeu symbolique, dont le score (sur 23) était d'en moyenne de 16,20 (É.T. = 3,71), soit entre 10 et 21 (voir tableau 17). D'abord, en ce qui a trait au souci de laisser un minimum de 45 minutes de jeux libres aux enfants, cinq des neuf enseignantes ont révélé le faire tous les jours, une quelques fois par semaine, une quelques fois par mois et deux ont stipulé le faire jamais ou presque jamais. Par ailleurs, elles ont toutes rapporté que l'accès aux coins jeu symbolique était autorisé lors de jeux libres, alors que deux ont mentionné l'intégrer parfois en contexte d'ateliers à la question ouverte du questionnaire autodéclaré « À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin jeu symbolique est-il permis aux enfants? ».

Il ressort de cette étude que quatre des neuf enseignantes ont mentionné, dans le cadre du questionnaire autodéclaré, se joindre rarement (jamais ou presque jamais, ou quelques fois par année) au jeu des enfants en tant que personnage pour les faire lire ou écrire, alors que deux ont spécifié le faire quelques fois par mois et trois régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours). Le tableau 20 présente des interventions liées à

l'environnement psychologique concernant les coins jeu symbolique rapportées par les enseignantes. Notamment, sept d'entre elles ont rapporté toujours présenter le nouveau thème et les rôles que peuvent jouer les enfants et deux ont mentionné le faire la plupart du temps. Ce sont huit enseignantes qui ont révélé présenter souvent (la plupart du temps ou toujours) le nouveau matériel écrit et modéliser les actions de lecteurs et de scripteurs avec ce matériel; l'enseignante qui a affirmé ne pas effectuer souvent ces interventions les réalisait parfois.

Tableau 20 : Fréquences associées aux interventions liées à l'environnement psychologique concernant les coins jeu symbolique (n = 9)

Énoncés	Jamais ou presque jamais	Parfois	La plupart du temps	Toujours
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante le présente aux enfants	0	0	2	7
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante présente les rôles que peuvent jouer les enfants	0	0	2	7
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante présente le nouveau matériel écrit	0	1	2	6
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante modélise les actions de lecteurs à réaliser avec le matériel écrit	0	1	3	5
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante modélise les actions de scripteurs à réaliser avec le matériel écrit	0	1	3	5

Enfin, les interventions liées à l'environnement psychologique que les neuf enseignantes ont rapporté réaliser, à la question ouverte de l'entretien semi-dirigé « Faites-vous des interventions pour entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples? », sont présentées dans le tableau 21. Quatre enseignantes ont indiqué modéliser les rôles et les actions, et deux ont spécifié apporter un soutien pendant le jeu aux enfants.

En ce qui concerne la présentation du matériel écrit, l'ajout de ce matériel dans le coin jeu symbolique et le renforcement positif des comportements de lecteurs et de scripteurs, une seule enseignante a rapporté réaliser ces interventions.

Tableau 21 : Interventions liées à l'environnement psychologique afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans les coins jeu symbolique (n = 9)

Interventions	Fréquence
Modélisation des rôles et des actions	4
Soutien apporté pendant le jeu des enfants	2
Présentation du matériel écrit	1
Ajout de matériel écrit dans le coin jeu symbolique	1
Renforcement positif des comportements de lecteurs et de scripteurs des enfants	1

Les résultats présentés ont permis d'obtenir un portrait détaillé des interventions initiales des enseignantes à l'égard des environnements physique et psychologique portant sur les coins lecture, écriture et jeu symbolique. La prochaine section présentera les résultats reliés au deuxième objectif de la recherche.

4.2 L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

Le deuxième objectif de l'étude était d'analyser l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes. L'hypothèse est que l'activité de formation continue aurait comme effet de bonifier les interventions des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Pour ce faire, rappelons qu'à partir de la grille d'analyse des données quantitatives (voir annexe VII), des scores ont été produits pour quantifier la qualité des interventions portant sur les environnements physique et psychologique relatifs aux centres de littératie. Conséquemment, tous les prochains résultats proviennent de cette grille d'analyse. Les scores moyens obtenus au prétest et au posttest par les enseignantes du GE et du GT seront

présentés, et ce, pour chacun des trois centres de littératie observés. Les résultats des analyses statistiques non paramétriques effectuées dans le but de déterminer l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes du GE seront également rapportés.

4.2.1 L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

Le tableau 22 présente les résultats à l'égard des coins lecture et des bibliothèques de livres. Il montre notamment les moyennes et les écarts-types relatifs aux scores obtenus concernant les interventions associées à ces derniers, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon (*Wilcoxon Signed Ranks Tests*) effectués au sein de chacun des groupes (GE et GT) entre les scores du prétest et du posttest, ainsi que les résultats des tests non paramétriques de Mann-Whitney réalisés entre les deux groupes (GE et GT) à partir des scores de différences entre le prétest et le posttest. Les scores rapportés concernent les interventions relatives à l'environnement physique, précisé en sous-scores (organisation physique, ressources disponibles et disposition des ressources), de même qu'à l'environnement psychologique. En raison de leur importance au regard de la qualité de l'environnement physique, les résultats portant sur les scores du nombre de livres par enfant et du nombre de genres de livres sont également mentionnés.

Tableau 22 : Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enseignantes du GE (n = 5) et du GT (n = 5) concernant les coins lecture et les bibliothèques de livres, et résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes à partir des scores obtenus au prétest et au posttest, et de Mann-Whitney effectués sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest

Variables	Groupe	Prétest		Posttest		Test de Wilcoxon		Test de Mann-Whitney	
		M	É.T.	M	É.T.	Z	p ¹	Z	p ¹
Environnement physique (sur 20)	GE	8,90	1,92	12,70	2,20	-1,826	0,034*	-1,697	0,048*
	GT	9,40	3,73	10,10	3,73	-1,069	0,143		
Organisation physique (sur 8)	GE	3,60	2,22	6,10	0,89	-1,841	0,033*	-2,362	0,016*
	GT	4,00	2,42	4,00	2,42	0,000	0,500		
Ressources disponibles (sur 9)	GE	4,00	0,71	4,80	1,30	-1,134	0,129	-0,430	0,345
	GT	4,00	1,87	4,40	1,95	-0,816	0,207		
Disposition des ressources (sur 3)	GE	1,30	0,45	1,80	0,67	-1,633	0,051 ^o	-0,827	0,274
	GT	1,40	0,22	1,70	0,45	-1,000	0,159		
Nombre de livres par enfant	GE	3,48	3,71	4,55	3,49	-1,214	0,113	-0,940	0,211
	GT	4,46	5,81	4,33	6,19	-0,135	0,447		
Nombre de genres de livres	GE	4,40	3,36	5,20	3,19	-1,069	0,143	-0,671	0,274
	GT	5,00	2,83	5,00	2,45	0,000	0,500		
Environnement psychologique (sur 47)	GE	32,80	5,59	33,60	3,97	-0,535	0,297	-0,212	0,421
	GT	32,60	3,29	33,60	3,21	-0,921	0,179		

* $p < 0,05$ unilatéral

^o Tendance statistique : bien que le résultat soit $\geq 0,05$ et ne puisse être jugé statistiquement significatif, il se rapproche du seuil habituel de signification unilatéral.

Note 1 : les p rapportés au sein du tableau proviennent des tests unilatéraux.

D'abord, en ce qui concerne le score global lié à l'environnement physique des coins lecture et des bibliothèques de livres, l'observation de la figure 20 permet d'étudier la progression des scores moyens obtenus aux deux temps de mesure. Il est possible de remarquer que la moyenne des scores du GE est passée de 8,90 (É.T. = 1,92) à 12,70 (É.T. = 2,20), alors que celle du GT a varié plus faiblement de 9,40 (É.T. = 3,73) à 10,10 (É.T. = 3,73). À cet égard, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 22) permettent de conclure à la présence, au sein du GE, d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -1,826$, $p = 0,034$ unilatéral), alors que ce n'est pas le cas chez le GT ($Z = -1,069$, $p = 0,143$ unilatéral). Ces résultats suggèrent que les scores des enseignantes du GE ont évolué de façon positive entre les deux temps de mesure, alors que ceux des enseignantes du GT sont restés relativement stables. Des analyses complémentaires ont été réalisées sur les scores de différences obtenus par les participantes des deux groupes entre le prétest et le posttest afin de vérifier si la progression des scores du GE était différente de celle des scores du GT. Les résultats du test non-paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur ces scores de différences (voir tableau 22) révèlent la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -1,697$, $p = 0,048$ unilatéral), ce qui laisse croire que la progression des scores du GE se distingue positivement de celle non significative observée dans le GT. Ces résultats suggèrent que l'activité de formation continue offerte aux enseignantes du GE aurait eu un effet positif sur le score global obtenu par les enseignantes au chapitre de leurs interventions portant sur l'environnement physique des coins lecture et des bibliothèques de livres.

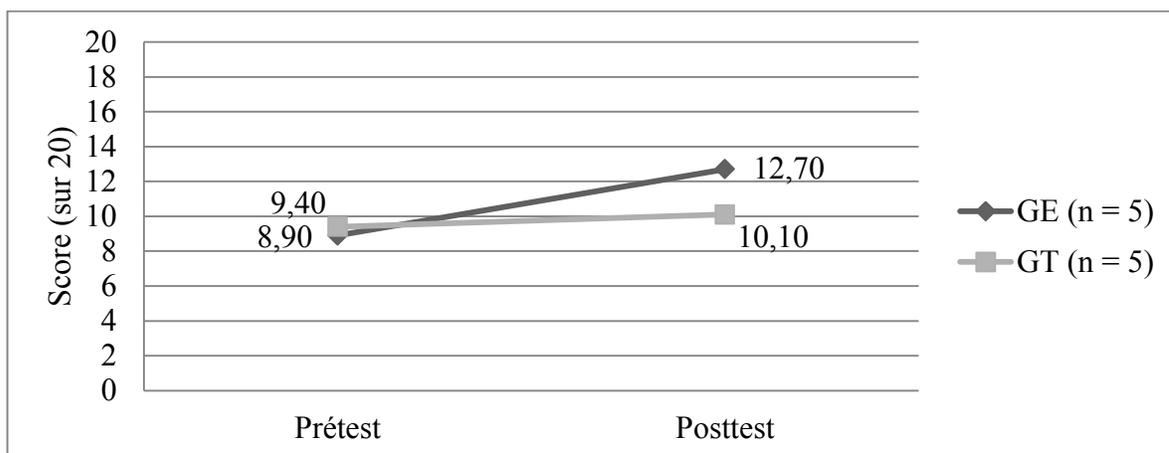


Figure 20 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins lecture et des bibliothèques de livres

Il convient d'étudier les résultats concernant le sous-score relatif à l'organisation physique des coins lecture et des bibliothèques de livres. La figure 21 permet de constater que la moyenne des scores obtenus aux deux temps de mesure par les enseignantes du GE est passée de 3,60 (É.T. = 2,22) à 6,10 (É.T. = 0,89) alors que celle du GT est restée à 4,00 (É.T. = 2,42). À cet effet, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des deux groupes (GE et GT) pris séparément (voir tableau 22) indiquent, au sein du GE, la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -1,841$, $p = 0,033$ unilatéral). Une telle différence n'est pas observée auprès du GT ($Z = 0,000$, $p = 0,500$ unilatéral). Ces résultats laissent penser que les scores des enseignantes du GE ont évolué significativement entre les deux temps de mesure, contrairement à ceux des enseignantes du GT qui sont demeurés stables. De même, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 22) révèlent la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -2,362$, $p = 0,016$ unilatéral), suggérant que la progression des scores du GE se distingue positivement de l'absence de progression observée chez le GT. Ainsi, il semblerait que l'activité de formation continue offerte aux enseignantes du GE aurait

contribué à bonifier de façon significative leurs interventions portant sur l'organisation physique des coins lecture et des bibliothèques de livres.

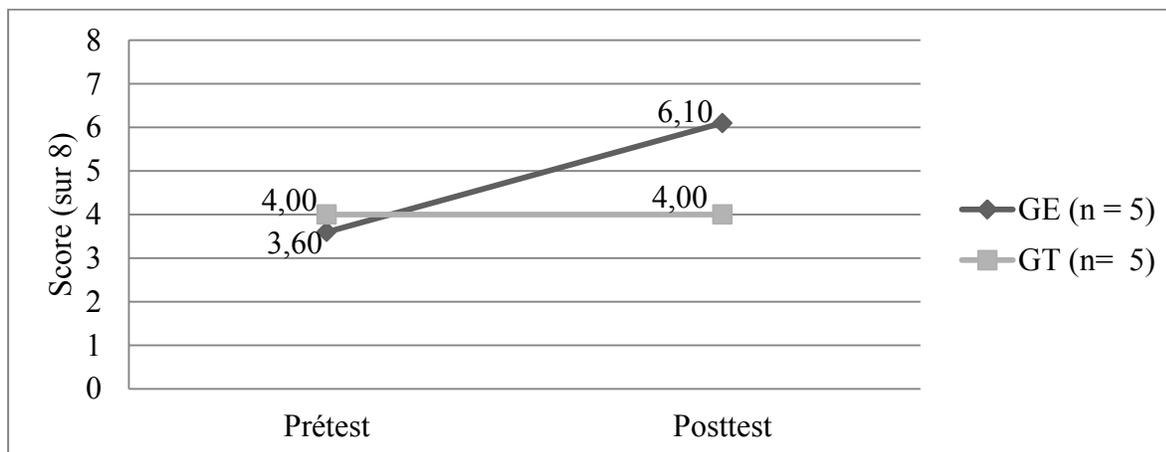


Figure 21 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à l'organisation physique des coins lecture et des bibliothèques de livres

En ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins lecture et les bibliothèques de livres, l'observation des pentes (voir figure 22), illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes à chacun des deux temps de mesure, laisse entrevoir des similitudes entre les scores des enseignantes du GE, dont la moyenne a varié de 1,30 (É.T. = 0,45) à 1,80 (É.T. = 0,67), et ceux des enseignantes du GT, dont la moyenne est passée de 1,40 (É.T. = 0,22) à 1,70 (É.T. = 0,45). Les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des groupes (voir tableau 22) ne permettent pas de conclure à la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest, et ce, tant au sein du GE ($Z = -1,633$, $p = 0,051$ unilatéral) qu'au sein du GT ($Z = -1,000$, $p = 0,159$ unilatéral). Cependant, il est possible de remarquer, auprès du GE, une tendance statistique puisque le résultat est très près du seuil de signification unilatéral de 0,05, ce qui peut laisser supposer que la progression des scores des enseignantes du GE était près d'être considérée statistiquement significative. Il est légitime de croire qu'un nombre plus élevé de participantes aurait pu générer un résultat

positif statistiquement significatif. Enfin, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 22) ne concluent pas à la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -0,827$, $p = 0,274$ unilatéral). Ainsi, rien ne porte à croire que, pour cette variable, la progression des scores du GE se distingue de façon significative de celle des scores du GT.

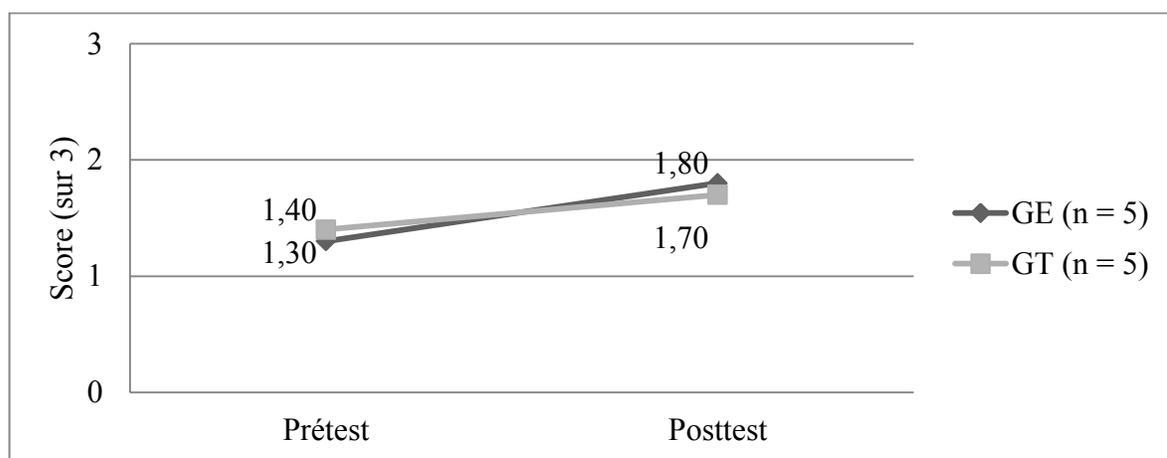


Figure 22 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

En ce qui concerne le sous-score relatif aux ressources disponibles ainsi que les scores correspondant au nombre de livres par enfant et au nombre de genres de livres dans les coins lecture et les bibliothèques de livres, les données descriptives (voir figures 23, 24 et 25) montrent que la moyenne des scores obtenus par les enseignantes du GE a augmenté, du prétest au posttest, pour chacune des trois variables (de 4,00 (É.T. = 0,71) à 4,80 (É.T. = 1,30) pour les ressources disponibles; de 3,48 (É.T. = 3,71) à 4,55 (É.T. = 3,49) pour le nombre de livres par enfant; de 4,40 (É.T. = 3,36) à 5,20 (É.T. = 3,19) pour le nombre de genres de livres) alors que celle des enseignantes du GT a progressé de 4,00 (É.T. = 1,87) à 4,40 (É.T. = 1,95) en ce qui concerne les ressources disponibles, a diminué de 4,46 (É.T. = 5,81) à 4,33 (É.T. = 6,19) quant au nombre de livres par enfant et est restée identique, soit à 5,00 (É.T. = 2,83 au prétest et É.T. = 2,45 au posttest), en ce qui a trait au

nombre de genres de livres. Toutefois, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 22) ne permettent pas de conclure à la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest, et ce, pour les trois variables concernées. Ainsi, pour ces trois variables, les résultats ne laissent pas penser que les scores des enseignantes du GE, comme ceux des enseignantes du GT, auraient évolué significativement entre les deux temps de mesure. Dans le même sens, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney effectué sur les scores de différences des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 22) ne concluent pas à la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des scores du GE et du GT, et ce, pour chacune des trois variables. Donc, pour ces dernières, rien ne laisse croire que les progressions des scores observées au sein du GE se distinguent de façon statistiquement significative de celles moindre, nulle et négative remarquées chez le GT.

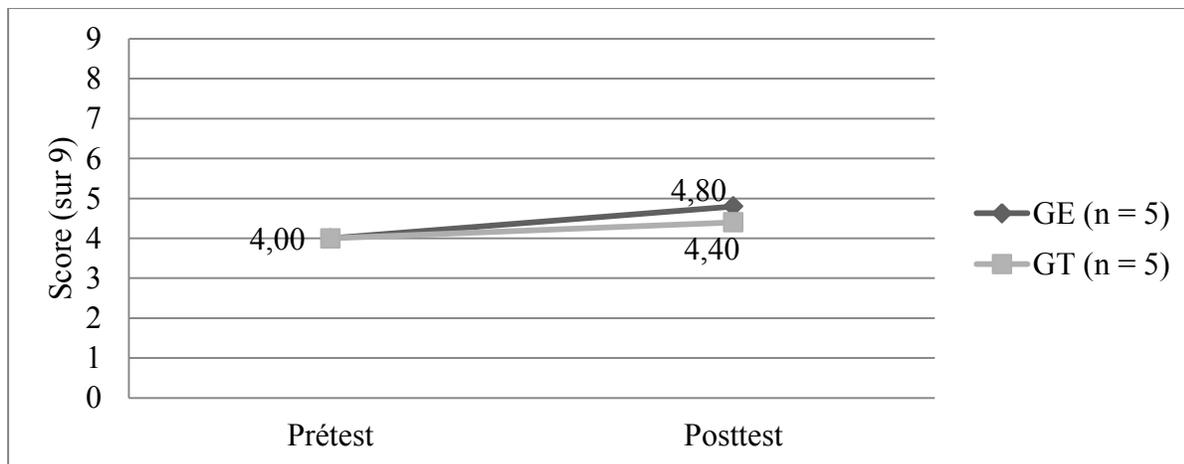


Figure 23 : Pentès illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

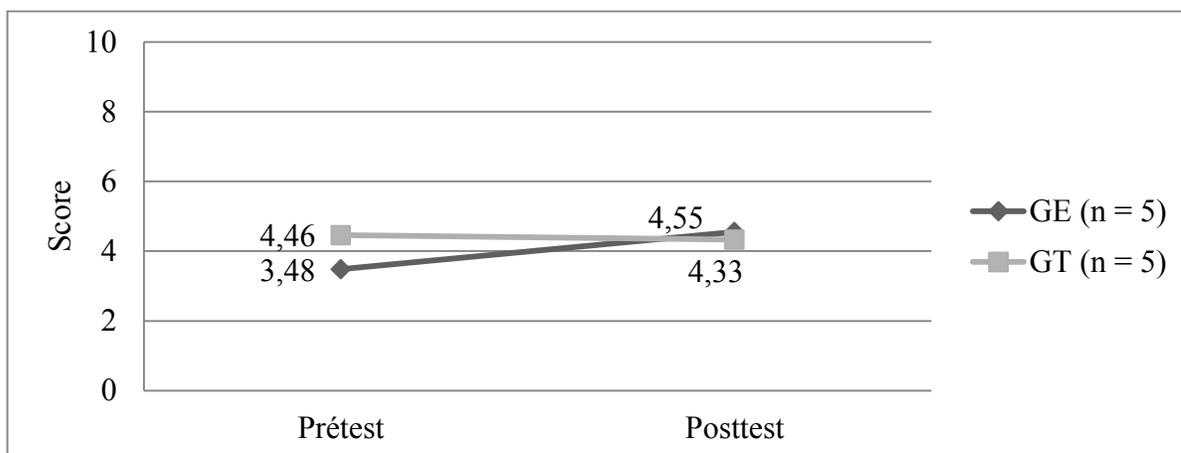


Figure 24 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif au nombre de livres par enfant dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

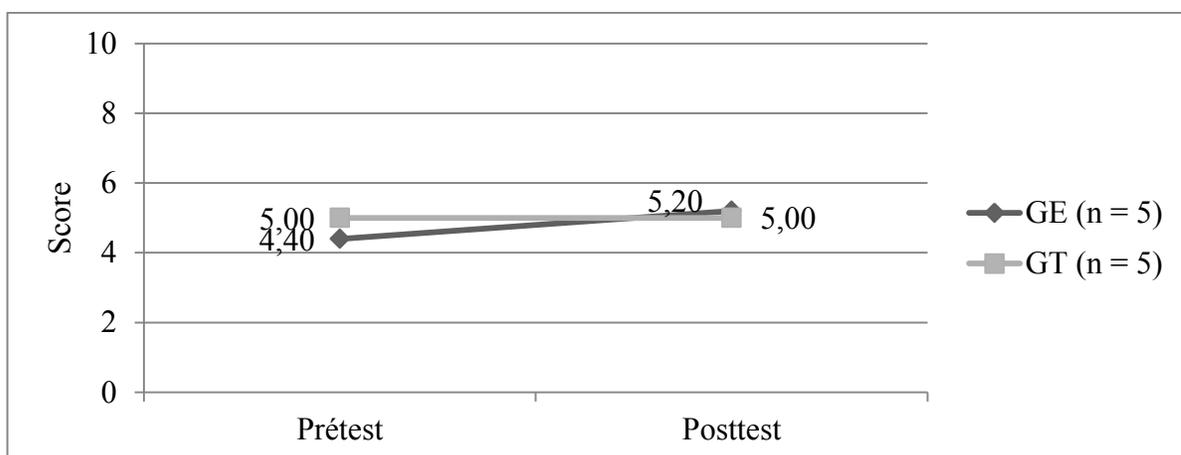


Figure 25 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif au nombre de genres de livres dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

Quant au score relatif à l'environnement psychologique des coins lecture et des bibliothèques de livres, les moyennes obtenues semblent assez similaires entre les deux temps de mesure, et ce, tant pour le GE où la moyenne est passée de 32,80 (É.T. = 5,59) à 33,60 (É.T. = 3,97), que pour le GT où elle a connu une variation de 32,60 (É.T. = 3,29) à 33,60 (É.T. = 3,21) (voir figure 26). Dans le même sens, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des groupes (voir

tableau 22) ne permettent pas de conclure à la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest au sein du GE ($Z = -0,535$, $p = 0,297$ unilatéral), comme du GT ($Z = -0,921$, $p = 0,179$ unilatéral). Ces résultats ne portent pas à croire que la distribution des scores obtenus par les enseignantes du GE, tout comme du GT, aurait évolué significativement entre le prétest et le posttest. Enfin, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 22) ne concluent pas à la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -0,212$, $p = 0,421$ unilatéral), ce qui ne laisse pas penser que la progression des scores du GE se différencie significativement de celle du GT.

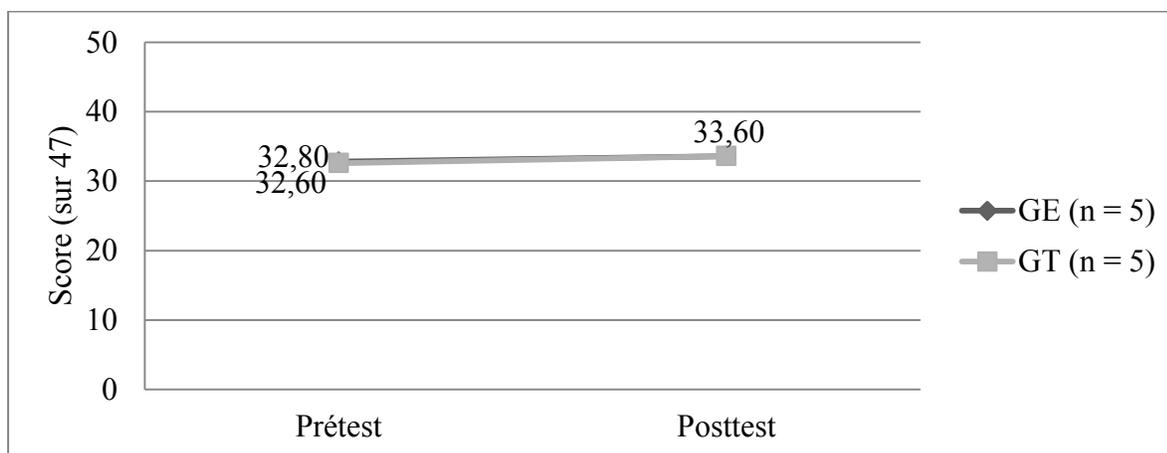


Figure 26 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins lecture et des bibliothèques de livres

4.2.2 L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

L'effet de l'activité de formation continue sur les interventions concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture sera maintenant abordé. Le tableau 23 présente les résultats à cet égard.

Tableau 23 : Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enseignantes du GE (n = 5) et du GT (n = 5) concernant les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture, et résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes à partir des scores obtenus au prétest et au posttest, et de Mann-Whitney effectués sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest

Variables	Groupe	Prétest		Posttest		Test de Wilcoxon		Test de Mann-Whitney	
		M	É.T.	M	É.T.	Z	p ¹	Z	p ¹
Environnement physique (sur 27)	GE	7,50	6,96	15,30	2,33	-1,753	0,040*	-1,697	0,048*
	GT	10,50	4,06	10,60	4,67	-0,272	0,393		
Organisation physique (sur 8)	GE	3,00	2,81	5,60	0,65	-1,604	0,055 ^o	-1,530	0,111
	GT	3,10	3,05	3,20	3,09	-1,000	0,159		
Ressources disponibles (sur 14)	GE	3,20	3,09	6,90	1,82	-1,483	0,069	-1,375	0,111
	GT	5,10	2,75	5,00	3,10	-0,378	0,353		
Disposition des ressources (sur 5)	GE	1,30	1,30	2,80	0,57	-2,032	0,021*	-2,128	0,016*
	GT	2,30	0,84	2,40	0,82	-0,447	0,328		
Environnement psychologique (sur 33)	GE	21,60	4,88	23,20	2,59	-1,084	0,140	-0,210	0,421
	GT	21,00	6,44	22,40	5,55	-0,948	0,172		

* $p < 0,05$ unilatéral

^o Tendance statistique : bien que le résultat soit $\geq 0,05$ et ne puisse être jugé statistiquement significatif, il se rapproche du seuil habituel de signification unilatéral.

Note 1 : les p rapportés au sein du tableau proviennent des tests unilatéraux.

Plus précisément, ce tableau offre les moyennes et les écarts-types relatifs aux scores obtenus portant sur les interventions associées aux coins écriture et aux meubles de matériel d'écriture, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes (GE et GT) entre les scores du prétest et du posttest, de même que les résultats des tests non paramétriques de Mann-Whitney effectués entre les deux groupes (GE et GT) à partir des scores de différences entre le prétest et le posttest. Les scores rapportés concernent les interventions relatives à l'environnement physique, précisé en sous-scores (organisation physique, ressources disponibles et disposition des ressources), et à l'environnement psychologique.

Tout d'abord, en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture, la figure 27 permet d'examiner la progression des scores moyens obtenus aux deux temps de mesure. Il est possible de voir que la moyenne des scores du GE est passée de 7,50 (É.T. = 6,96) à 15,30 (É.T. = 2,33), tandis que celle du GT est restée sensiblement la même entre les deux temps de mesure, variant de 10,50 (É.T. = 4,06) à 10,60 (É.T. = 4,67). À cet effet, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 23) permettent de conclure à la présence, au sein du GE, d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -1,753$, $p = 0,040$ unilatéral), ce qui n'est pas le cas chez le GT ($Z = -0,272$, $p = 0,393$ unilatéral). Ces résultats suggèrent que les scores des enseignantes du GE ont évolué de manière significative entre les deux temps de mesure, contrairement à ceux des enseignantes du GT qui sont restés relativement stables. De plus, les résultats du test non-paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 23) révèlent la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -1,697$, $p = 0,048$ unilatéral), ce qui laisse penser que la progression des scores du GE se distingue positivement de celle non significative remarquée chez le GT. Ces résultats suggèrent que l'activité de formation continue offerte aux enseignantes du GE aurait eu un effet positif sur le score global obtenu par ces

enseignantes en ce qui concerne leurs interventions portant sur l'environnement physique des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture.

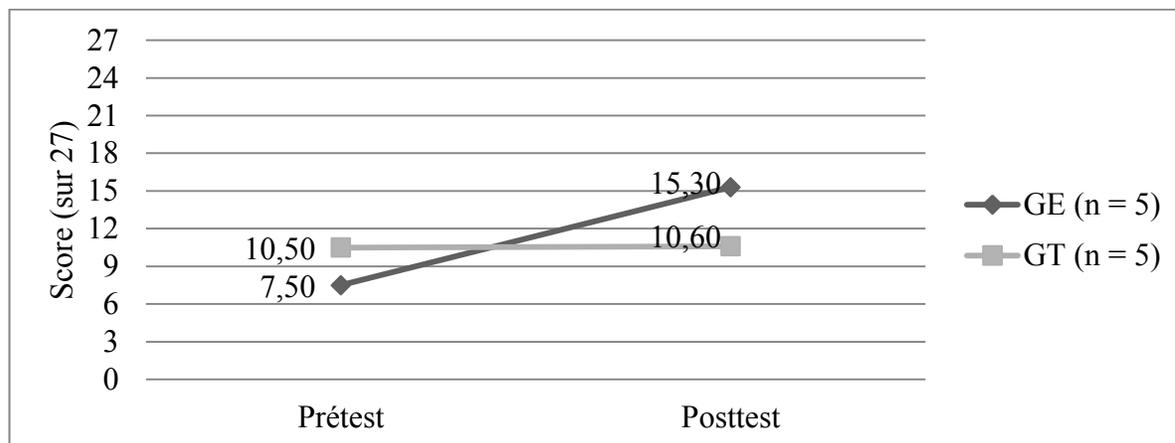


Figure 27 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture

Il convient également d'examiner le sous-score concernant la disposition des ressources dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture. La figure 28 montre que la moyenne des scores obtenus lors des deux temps de mesure par les enseignantes du GE a augmenté, passant de 1,30 (É.T. = 1,30) à 2,80 (É.T. = 0,57), alors que celle des enseignantes du GT est restée sensiblement la même en ne variant que de 2,30 (É.T. = 0,84) à 2,40 (É.T. = 0,82). À cet effet, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 23) révèlent la présence, au sein du GE, d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -2,032$, $p = 0,021$ unilatéral). Cette différence n'apparaît pas au sein du GT ($Z = -0,447$, $p = 0,328$ unilatéral). Ces résultats suggèrent que les scores des enseignantes du GE ont évolué de manière significative entre les deux temps de mesure, alors que ceux des enseignantes du GT sont demeurés relativement stables. Qui plus est, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 23) indiquent la présence d'une

différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -2,128$, $p = 0,016$ unilatéral), révélant que la progression des scores du GE se distingue positivement de celle non significative observée chez le GT. Ainsi, il est possible de penser que l'activité de formation continue offerte aux enseignantes du GE aurait eu un effet positif sur leurs interventions portant sur la disposition des ressources dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture.

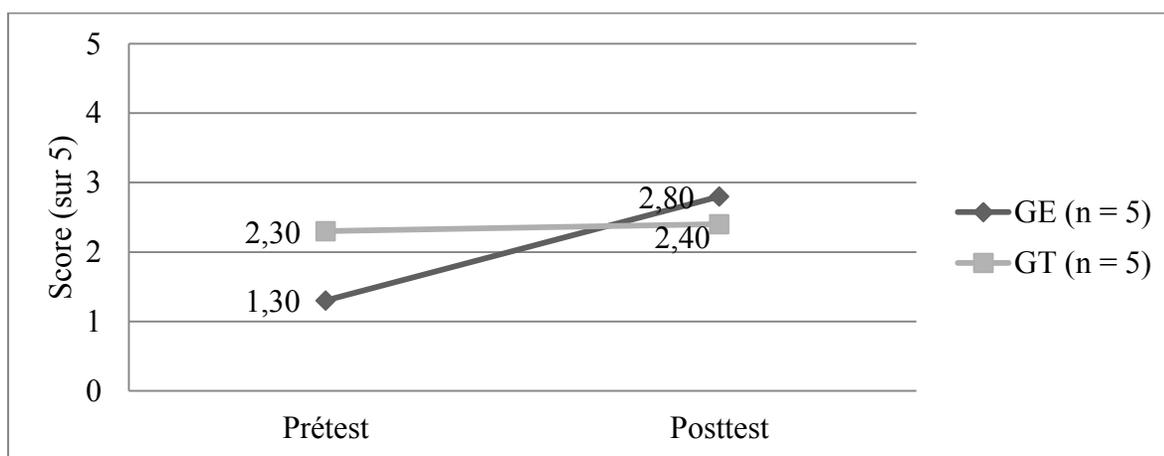


Figure 28 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture

Pour ce qui est des sous-scores liés à l'organisation physique et aux ressources disponibles des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture, l'observation des pentes (voir figures 29 et 30) révèle que la moyenne des scores obtenus par les enseignantes du GE a augmenté, du prétest au posttest, pour chacune des deux variables (variation de 3,00 (É.T. = 2,81) à 5,60 (É.T. = 0,65) pour l'organisation physique; variation de 3,20 (É.T. = 3,09) à 6,90 (É.T. = 1,82) pour les ressources disponibles) alors que celle des enseignantes du GT est restée similaire pour l'organisation physique (variation de 3,10 (É.T. = 3,05) à 3,20 (É.T. = 3,09)) et est descendue pour les ressources disponibles (variation de 5,10 (É.T. = 2,75) à 5,00 (É.T. = 3,10)). Cependant, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des deux groupes considérés séparément (voir tableau 23) ne révèlent pas la présence d'une différence

statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest, et ce, pour les deux variables abordées. Les résultats ne laissent donc pas croire que les scores des enseignantes du GE et du GT auraient évolué de manière significative entre les deux temps de mesure. Néanmoins, pour l'organisation physique, il est possible de remarquer une tendance statistique au sein du GE puisque le résultat ($Z = -1,604$, $p = 0,055$ unilatéral) est près du seuil de signification unilatéral de 0,05, ce qui n'est pas le cas chez le GT ($Z = -1,000$, $p = 0,159$ unilatéral). Il semble donc que la progression des scores des enseignantes du GE était près d'être significative. Il est donc possible de penser qu'un nombre plus élevé de participantes aurait pu générer un résultat positif statistiquement significatif en ce qui concerne l'organisation physique. Par ailleurs, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney effectué sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 23) ne révèlent pas la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes, et ce, tant pour l'organisation physique que pour les ressources disponibles. Ainsi, rien ne porte à croire que pour ces deux variables la progression des scores du GE se distingue de façon significative de celle des scores du GT.

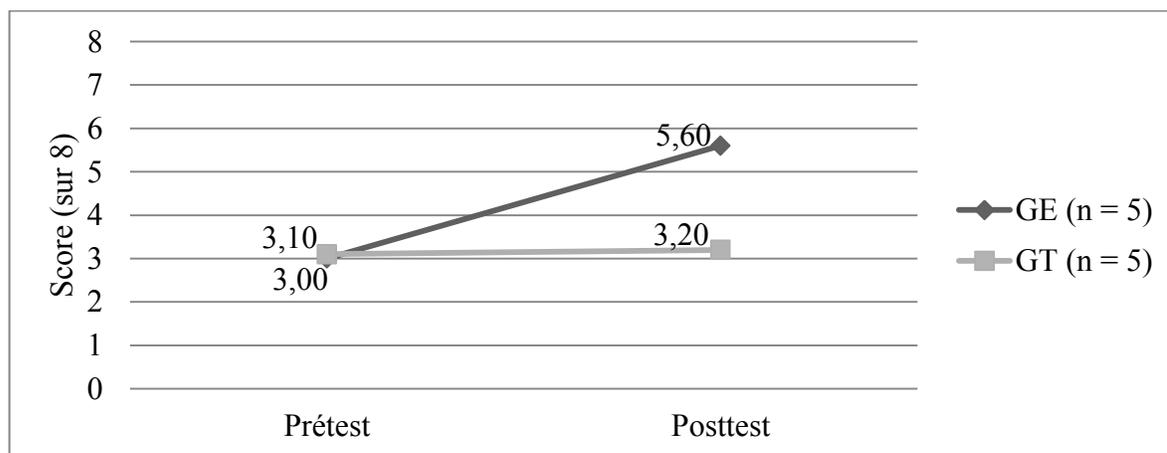


Figure 29 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à l'organisation physique des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture

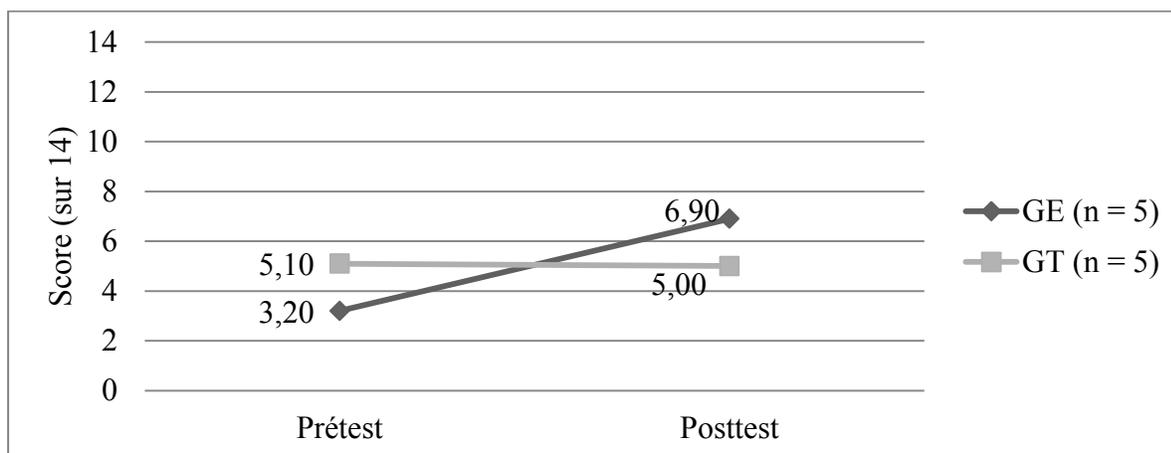


Figure 30 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture

En ce qui concerne le score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture, l'observation de la figure 31 révèle que la moyenne des scores obtenus lors des deux temps de mesure par les enseignantes des deux groupes semble indiquer une progression similaire (variation de 21,60 (É.T. = 4,88) à 23,20 (É.T. = 2,59) pour le GE; variation de 21,00 (É.T. = 6,44) à 22,40 (É.T. = 5,55) pour le GT). Allant dans le même sens, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des groupes (voir tableau 23) ne permettent pas de conclure à la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest au sein du GE ($Z = -1,084$, $p = 0,140$ unilatéral), comme du GT ($Z = -0,948$, $p = 0,172$ unilatéral). Ce résultat ne porte pas à croire que la distribution des scores obtenus par les enseignantes du GE et du GT aurait évolué significativement entre les deux temps de mesure. À cet effet, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 23) ne concluent pas à la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -0,210$, $p = 0,421$ unilatéral). Par conséquent, rien ne laisse penser que la progression des scores du GE se distingue de façon significative de celle du GT.

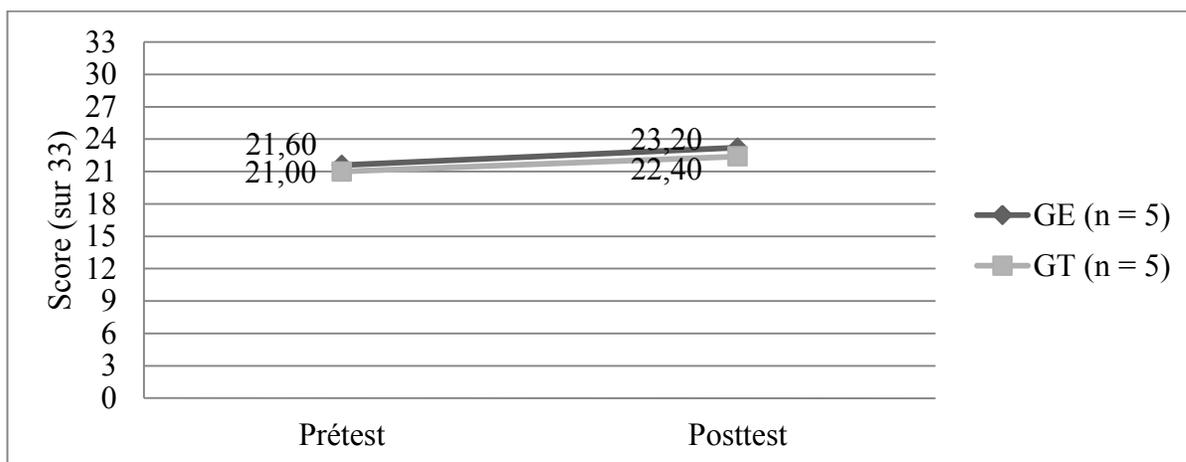


Figure 31 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture

4.2.3 L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE

Enfin, il convient de s'intéresser aux interventions relatives aux coins jeu symbolique. Le tableau 24, qui présente les résultats à cet égard, rapporte notamment les moyennes et les écarts-types relatifs aux scores obtenus concernant les interventions associées à ces coins, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des groupes (GE et GT) entre les scores du prétest et du posttest, et les résultats des tests non paramétriques de Mann-Whitney réalisés entre les deux groupes (GE et GT) à partir des scores de différences entre le prétest et le posttest. Comme pour les coins lecture et écriture, les scores rapportés concernent les interventions relatives à l'environnement physique, précisé en sous-scores (organisation physique, ressources disponibles et disposition des ressources), de même qu'à l'environnement psychologique. Étant donné leur importance au regard de la qualité du coin jeu symbolique, les scores concernant le nombre de matériel écrit et le nombre de livres sont également présentés.

Tableau 24 : Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enseignantes du GE (n = 5) et du GT (n = 5) concernant les coins jeu symbolique et résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon réalisés au sein de chacun des groupes à partir des scores obtenus au prétest et au posttest, et de Mann-Whitney effectués sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest

Variables	Groupe	Prétest		Posttest		Test de Wilcoxon		Test de Mann-Whitney	
		M	É.T.	M	É.T.	Z	p^1	Z	p^1
Environnement physique (sur 9)	GE	2,70	1,92	7,90	0,96	-2,032	0,021*	-2,530	0,004*
	GT	4,90	3,01	6,30	2,82	-1,604	0,055 ^o		
Organisation physique (sur 3)	GE	1,80	1,26	2,60	0,65	-1,342	0,090	-1,671	0,111
	GT	2,60	0,55	2,50	0,50	-1,000	0,159		
Ressources disponibles (sur 4)	GE	0,20	0,45	3,60	0,55	-2,07	0,019*	-2,386	0,008*
	GT	1,20	1,79	2,40	1,52	-1,604	0,055 ^o		
Disposition des ressources (sur 2)	GE	0,70	0,45	1,70	0,45	-2,060	0,020*	-2,081	0,028*
	GT	1,10	0,89	1,40	0,89	-1,342	0,090		
Nombre de matériel écrit	GE	0,20	0,45	6,80	2,59	-2,023	0,022*	-2,312	0,008*
	GT	1,60	3,05	3,60	3,58	-1,841	0,033*		
Nombre de livres	GE	0,00	0,00	3,20	3,56	-1,841	0,033*	-1,677	0,078
	GT	0,20	0,45	1,20	2,68	-1,000	0,159		
Environnement psychologique (sur 23)	GE	15,60	4,04	19,80	1,30	-1,826	0,034*	-1,591	0,078
	GT	19,80	3,70	17,40	3,51	0,000	0,500		

* $p < 0,05$ unilatéral

^o Tendance statistique : bien que le résultat soit $\geq 0,05$ et ne puisse être jugé statistiquement significatif, il se rapproche du seuil habituel de signification unilatéral.

Note 1 : les p rapportés au sein du tableau proviennent des tests unilatéraux.

D'abord, en ce qui concerne le score global lié à l'environnement physique des coins jeu symbolique, la figure 32 permet d'observer la progression des scores moyens obtenus aux deux temps de mesure. Il est possible de voir que la moyenne des scores du GE est passée de 2,70 (É.T. = 1,92) à 7,90 (É.T. = 0,96), alors que celle du GT a varié plus faiblement de 4,90 (É.T. = 3,01) à 6,30 (É.T. = 2,82). Les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 24) révèlent la présence, au sein du GE, d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -2,032$, $p = 0,021$ unilatéral), ce qui suggère que les scores de ces enseignantes auraient évolué positivement entre les deux temps de mesure. Cette différence n'est pas statistiquement significative au sein du GT ($Z = -1,604$, $p = 0,055$ unilatéral), mais montre une tendance statistique. En effet, le résultat est très près du seuil de signification unilatéral de 0,05, ce qui laisse supposer que la progression des scores des enseignantes du GT était près d'être considérée statistiquement significative. Les résultats du test non-paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur ces scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 24) montrent la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -2,530$, $p = 0,004$ unilatéral), suggérant que la plus forte progression des scores observée au sein du GE se distingue positivement de celle moindre et non significative perçue chez le GT. Ainsi, il semblerait que l'activité de formation continue offerte aux enseignantes du GE aurait contribué à améliorer de façon significative leurs interventions concernant l'environnement physique des coins jeu symbolique.

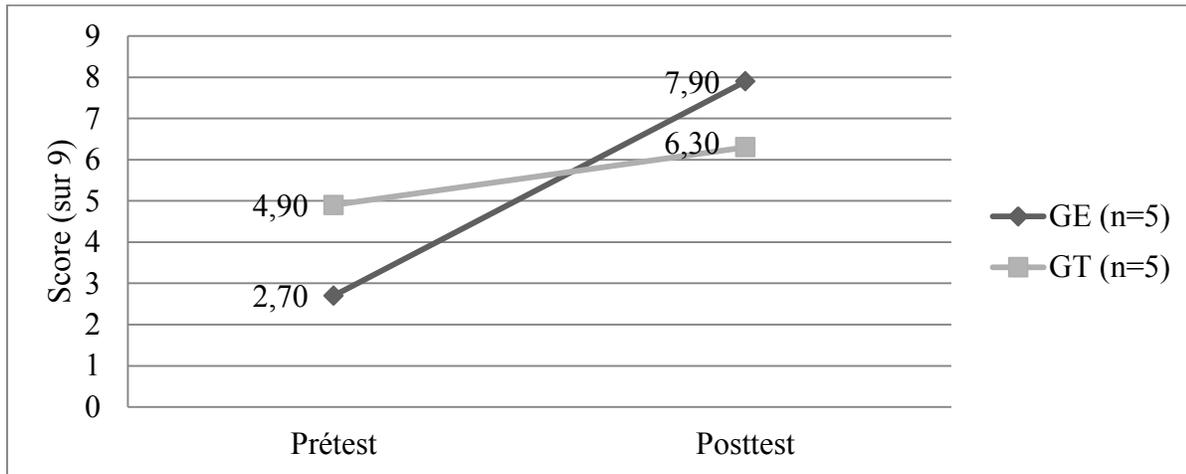


Figure 32 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score global lié à l'environnement physique des coins jeu symbolique

En ce qui concerne plus spécifiquement les sous-scores relatifs aux ressources disponibles et à leur disposition dans les coins jeu symbolique, ainsi que le score correspondant au nombre de livres, les données descriptives (voir figures 33, 34 et 35) montrent que la moyenne des scores obtenus par les enseignantes du GE a augmenté, du prétest au posttest, pour chacune des trois variables (de 0,20 (É.T. = 0,45) à 3,60 (É.T. = 0,55) pour les ressources disponibles; de 0,70 (É.T. = 0,45) à 1,70 (É.T. = 0,45) pour la disposition des ressources; de 0,00 (É.T. = 0,00) à 3,20 (É.T. = 3,56) pour le nombre de livres) alors que celle des enseignantes du GT a progressé plus faiblement (1,20 (É.T. = 1,79) à 2,40 (É.T. = 1,52) pour les ressources disponibles; de 1,10 (É.T. = 0,89) à 1,40 (É.T. = 0,89) pour la disposition des ressources; de 0,20 (É.T. = 0,45) à 1,20 (É.T. = 2,68) pour le nombre de livres). À cet égard, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 24) permettent de conclure à la présence, au sein du GE, de différences statistiquement significatives entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest, et ce, pour les trois variables abordées. Ces résultats indiquent que les scores des enseignantes du GE ont évolué de façon positive entre les deux temps de mesure. De telles différences statistiquement significatives ne sont pas présentes

au sein du GT en ce qui concerne les trois variables. Cependant, en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon montrent une tendance statistique au sein du GT ($Z = -1,604$, $p = 0,055$ unilatéral) puisque le résultat est très près du seuil de signification unilatéral de 0,05, ce qui laisse supposer que la progression des scores des enseignantes du GT concernant les ressources disponibles était près d'être considérée statistiquement significative. Par ailleurs, pour ce qui est des ressources disponibles et de la disposition des ressources, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney effectué sur les scores de différences (voir tableau 24) révèlent la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes, suggérant que les progressions des scores du GE se distinguent positivement de celles observées dans le GT. Ces résultats portent à croire que l'activité de formation continue offerte aurait eu un effet positif sur les interventions des enseignantes du GE à l'égard des ressources disponibles offertes dans le coin jeu symbolique et de la disposition de celles-ci dans ce coin. Cependant, en ce qui concerne le nombre de livres offerts, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences n'indiquent pas la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -1,677$, $p = 0,078$ unilatéral), ce qui ne laisse pas penser que la progression des scores du GE se distingue de manière positive de celle non significative du GT pour cette variable.

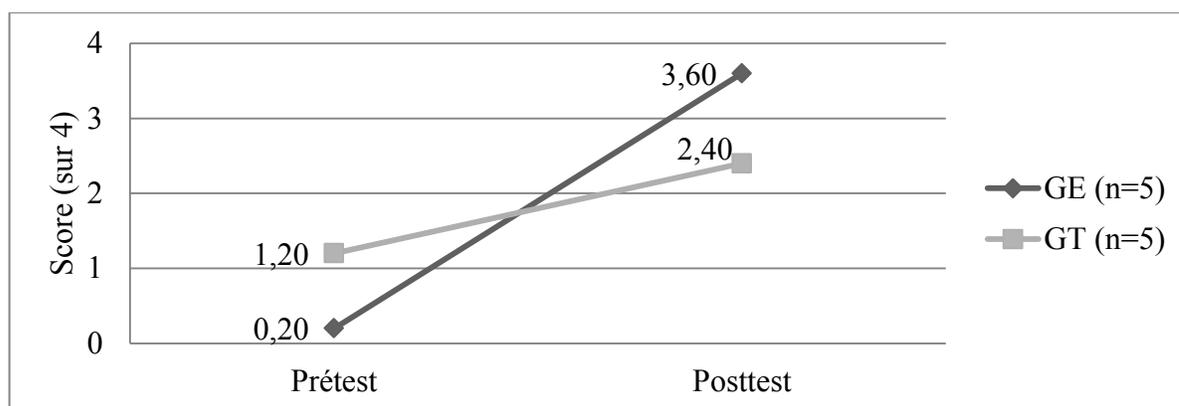


Figure 33 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif aux ressources disponibles dans les coins jeu symbolique

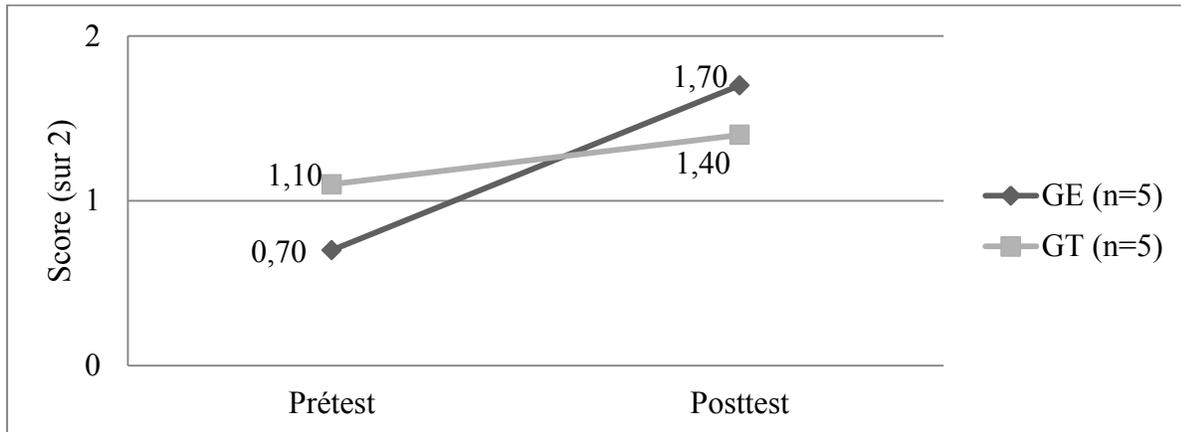


Figure 34 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à la disposition des ressources dans les coins jeu symbolique

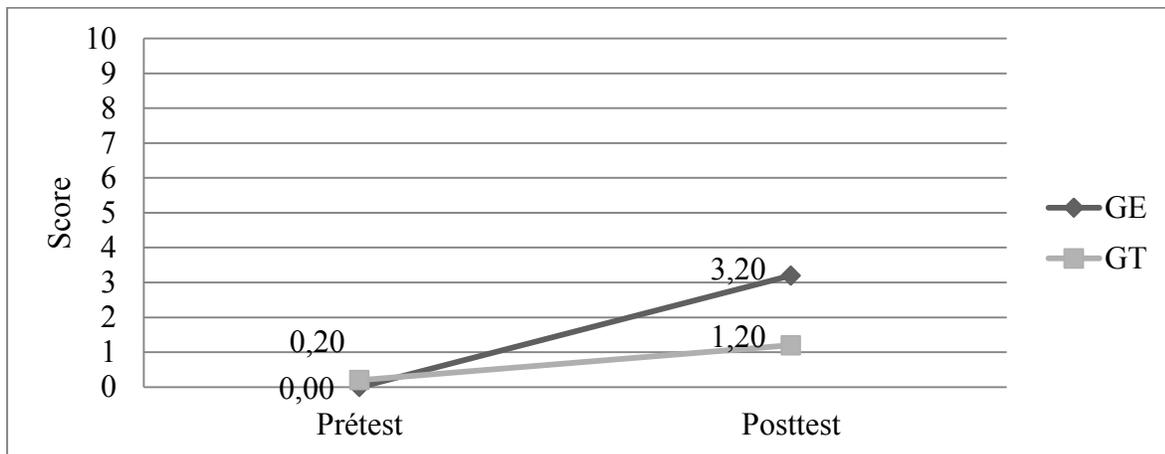


Figure 35 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif au nombre de livres dans les coins jeu symbolique

Par la suite, pour ce qui est du sous-score correspondant au nombre de matériel écrit présent dans les coins jeu symbolique, l'observation de la figure 36 montre que la moyenne des scores obtenus aux deux temps de mesure par les enseignantes du GE a varié de 0,20 (É.T. = 0,45) à 6,80 (É.T. = 2,59), alors que celle du GT est passée de 1,60 (É.T. = 3,05) à 3,60 (É.T. = 3,58). À cet effet, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des groupes pris séparément (voir tableau 24) font ressortir, au sein du GE, la présence d'une différence statistiquement significative entre la

distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -2,023$, $p = 0,022$ unilatéral). Cette différence est aussi significative auprès du GT ($Z = -1,841$, $p = 0,033$ unilatéral). Ces résultats semblent indiquer que les scores des enseignantes du GE ont évolué significativement entre les deux temps de mesure et que c'est également le cas chez les enseignantes du GT. Or, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 24) révèlent la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -2,312$, $p = 0,008$ unilatéral), suggérant que la progression des scores des enseignantes du GE se distingue positivement de celle des enseignantes du GT. Par conséquent, il semblerait que l'activité de formation continue offerte aux enseignantes du GE aurait contribué à bonifier de façon significative leurs interventions portant sur le nombre de matériel écrit dans les coins jeu symbolique.

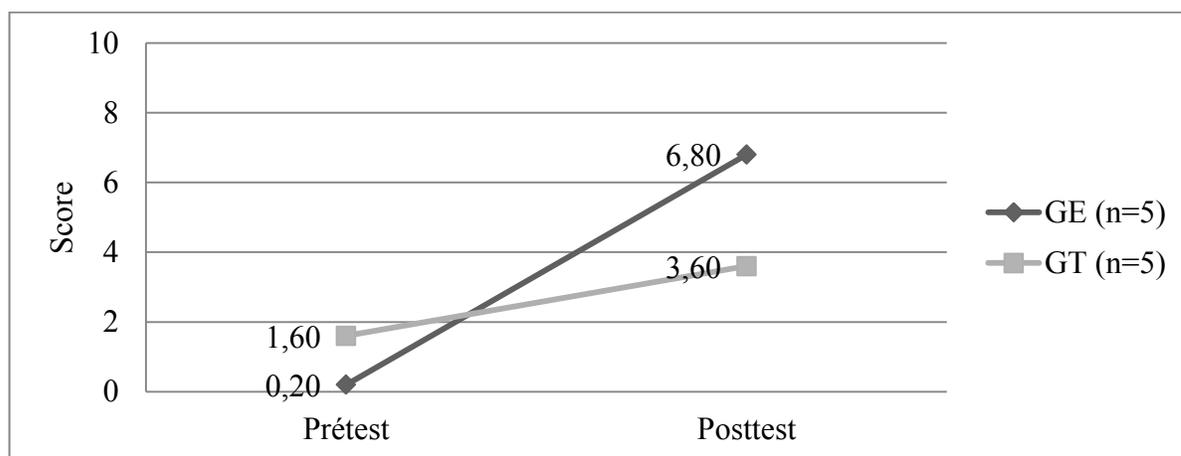


Figure 36 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif au nombre de matériel écrit dans les coins jeu symbolique

Les résultats concernant le sous-score relatif à l'organisation physique des coins jeu symbolique se distinguent de ceux des autres variables reliées à l'environnement physique. Les données descriptives présentées à la figure 37 révèlent que la moyenne des scores obtenus aux deux temps de mesure par les enseignantes du GE est passée de 1,80 (É.T. = 1,26) à 2,60 (É.T. = 0,65), alors que celle du GT a diminué de 2,60 (É.T. = 0,55) à

2,50 (É.T. = 0,52). Néanmoins, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués au sein de chacun des deux groupes pris séparément (voir tableau 24) n'indiquent pas, au sein du GE, la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest ($Z = -1,342$, $p = 0,090$ unilatéral), tout comme au sein du GT ($Z = -1,00$, $p = 0,159$ unilatéral). Par conséquent, rien ne laisse entendre que les scores des enseignantes du GE, comme du GT, ont évolué de manière significative entre le prétest et le posttest. D'ailleurs, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 24) ne révèlent pas la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -1,671$, $p = 0,111$ unilatéral). Ainsi, il ne semble pas que la progression des scores du GE se distingue significativement de la légère diminution observée chez le GT.

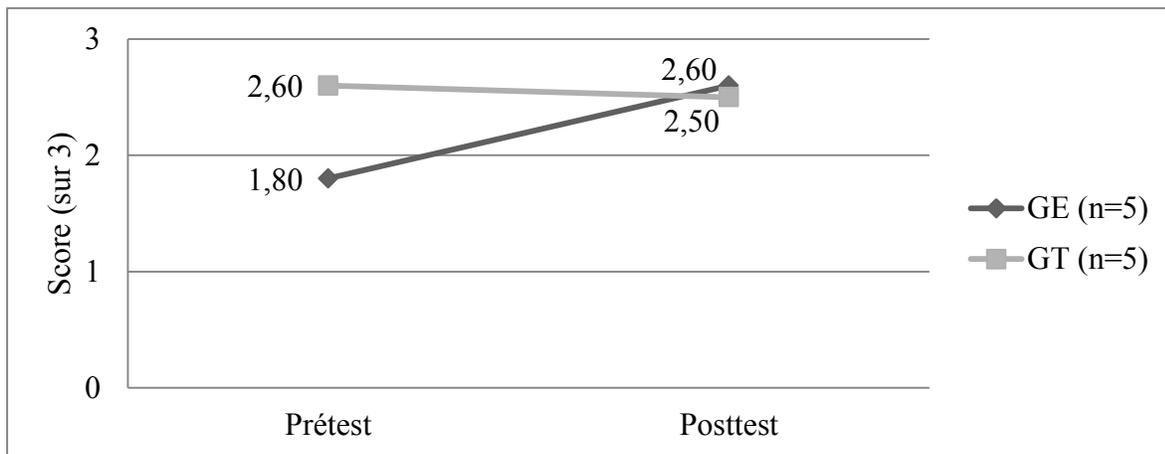


Figure 37 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au sous-score relatif à l'organisation physique des coins jeu symbolique

Enfin, en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins jeu symbolique, il est possible de voir à la figure 38 que la moyenne des scores obtenus par les enseignantes du GE a augmenté, du prétest au posttest (de 15,60 (É.T. = 4,04) à 19,80 (É.T. = 1,30)) alors que celle du GT est descendue entre les deux

temps de mesure (de 19,80 (É.T. = 3,70) à 17,40 (É.T. = 3,51)). Par ailleurs, les résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon (voir tableau 24) permettent de conclure à la présence d'une différence statistiquement significative entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest au sein du GE ($Z = -1,826$, $p = 0,034$ unilatéral), ce qui n'est pas le cas chez le GT ($Z = 0,00$, $p = 0,500$ unilatéral). Ces résultats laissent penser que la distribution des scores obtenus par les enseignantes du GE, contrairement à ceux des enseignantes du GT, aurait évolué de manière significative entre les deux temps de mesure. Néanmoins, les résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney réalisé sur les scores de différences obtenus par les enseignantes des deux groupes entre le prétest et le posttest (voir tableau 24) ne concluent pas à la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes ($Z = -1,591$, $p = 0,078$ unilatéral). Ainsi, il est impossible de conclure que la progression des scores observée au sein du GE se distingue de façon significative de la diminution perçue chez le GT.

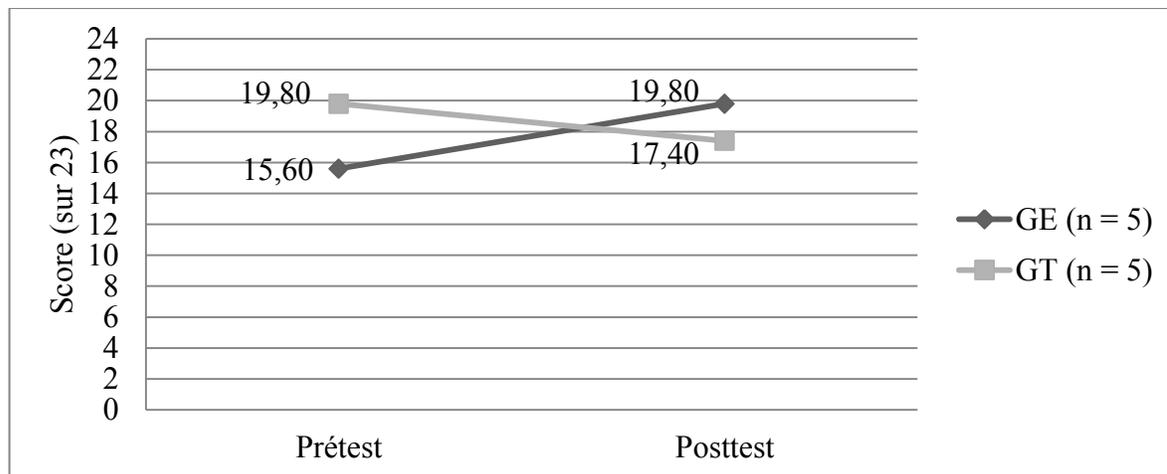


Figure 38 : Pentes illustrant la progression des scores moyens obtenus par les deux groupes entre les deux temps de mesure (prétest et posttest) en ce qui a trait au score relatif à l'environnement psychologique à l'égard des coins jeu symbolique

En somme, cette dernière section a permis d'analyser l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes. Il semble notamment que certains résultats des tests non paramétriques des rangs signés de Wilcoxon effectués ressortent comme étant

significatifs au sein du GE montrant une évolution positive des interventions entre les deux temps de mesure, et ce, pour chacun des coins étudiés. C'est le cas du score global relatif à l'environnement physique du coin lecture, et plus spécifiquement du sous-score correspondant à l'organisation physique de celui-ci; du score global relié à l'environnement physique du coin écriture, et plus précisément du sous-score faisant référence à la disposition des ressources qu'il contient; du score global concernant l'environnement physique du coin jeu symbolique, et plus particulièrement des sous-scores associés aux ressources disponibles et à la disposition de celles-ci, des scores se rapportant au nombre de livres et au nombre de matériel écrit présents dans ce coin et enfin du score reflétant la qualité de l'environnement psychologique y étant offert.

De même, les tests non paramétriques de Mann-Whitney effectués ont montré la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions du GE et du GT pour certaines variables concernant l'environnement physique du coin lecture (l'organisation physique), l'environnement physique du coin écriture (la disposition des ressources) et l'environnement physique du coin jeu symbolique (les ressources disponibles et leur disposition) ainsi que le nombre de matériel écrit offert. Il appert donc que l'activité de formation continue proposée ait contribué à bonifier la qualité des interventions des enseignantes du GE concernant ces variables. Dans la prochaine section, les résultats qui viennent d'être présentés seront discutés.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION

Le chapitre 4 a présenté les résultats associés aux objectifs de l'étude. Ce présent chapitre se concentrera sur la discussion de ces derniers en les situant selon la problématique et le cadre conceptuel. Pour plusieurs résultats, des tentatives d'explications seront proposées étant donné l'absence de liens possibles avec les études recensées. Comme il fut montré dans l'exposé de la problématique, peu de recherches existent à ce sujet, d'où la pertinence scientifique de l'étude. De même, ce présent chapitre discutera des principaux résultats qui ressortent de cette étude afin d'offrir une vue d'ensemble des interventions des enseignantes. Conséquemment, ils ne seront pas tous systématiquement repris.

5.1 LA DISCUSSION RELATIVE AU PORTRAIT DES INTERVENTIONS INITIALES DES ENSEIGNANTES

Le premier objectif de cette étude consistait à dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Dans le chapitre précédent, des résultats concernant l'environnement physique des classes visitées ont été présentés. Les données recueillies ont révélé que la superficie variait considérablement d'un local de classe à un autre et que même les plus petits pouvaient posséder les trois centres de littératie. Ainsi, il semble possible d'instaurer de tels centres malgré une petite superficie de local. Pourtant, le manque d'espace est une raison qui a été rapportée par quelques enseignantes lors de l'entretien semi-dirigé pour expliquer l'absence de certains centres de littératie. De même, le nombre d'années d'expérience d'enseignement dans le local observé variait entre les dix enseignantes. Les deux enseignantes ayant le plus d'années d'expérience dans leur local de

classe (8 et 10 ans) n'avaient pourtant pas instauré de coin écriture, mais offraient un meuble de matériel d'écriture, et l'une d'elles n'avait pas de coin lecture, mais possédait une bibliothèque de livres. À l'inverse, quatre des cinq enseignantes qui effectuaient leur première année dans le local possédaient les trois centres de littératie. Également, la présence de ces centres ne semblait pas liée à l'expérience d'aménagement de locaux des enseignantes, que ce soit le premier local aménagé au courant de leur carrière ou le septième. À la lumière de ces résultats, il est possible de penser que peu importe la superficie du local, l'expérience d'enseignement dans celui-ci ou le nombre de locaux aménagés au courant de la carrière, la présence des trois centres de littératie est possible. Les interventions initiales des enseignantes liées à l'environnement physique du coin lecture seront maintenant discutées, suivies de celles portant sur l'environnement psychologique.

5.1.1 LES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

Tout d'abord, l'observation des classes a révélé que 80 % des enseignantes de l'étude avaient un coin lecture. Ce résultat est cohérent avec les observations de Fractor et ses collaborateurs (1993) et de Giasson et Saint-Laurent (1999). Il est intéressant de remarquer que, malgré les nombreuses années qui séparent ces deux études de celle-ci, la situation ne semble pas changer. Or, dans l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019), 56 % des classes observées possédaient un coin lecture, et dans l'étude de Thériault (2008), aucune des six enseignantes d'éducation préscolaire 4 ans n'en possédait un. Ces dernières avaient plutôt opté pour une bibliothèque de livres. À cet effet, l'observation des classes de la présente étude a indiqué que 20 % des enseignantes avaient une bibliothèque de livres, ce qui rejoint encore une fois les résultats obtenus dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999). Ainsi, il est possible de croire que les coins lecture ne soient pas présents dans toutes les classes d'éducation préscolaire 5 ans, et ce, depuis plusieurs années.

D'ailleurs, tout comme les six enseignantes d'éducation préscolaire 4 ans de l'étude de Thériault (2008) qui possédaient une bibliothèque de livres, les deux enseignantes de la

présente étude ont rapporté la considérer comme un coin lecture. Ce résultat, obtenu par le biais du questionnaire autodéclaré, renforce l'idée que certaines enseignantes ne semblent pas distinguer un coin lecture d'une bibliothèque de livres. Il convient donc de se questionner au sujet de la validité de la fréquence élevée de la présence du coin lecture (98,6 %) rapportée dans l'étude de Leblond (2002) par les enseignantes d'éducation préscolaire.

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES COINS LECTURE ET DES BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

Plusieurs interventions initiales liées à l'environnement physique du coin lecture ont été observées et présentées dans le chapitre précédent. La discussion de ces résultats sera maintenant réalisée en faisant ressortir les plus marquants.

L'organisation physique des coins lecture

Il semble que la qualité de l'organisation physique en général des huit coins lecture de l'étude, dont la moyenne (sur 8) était de 4,75, pouvait être améliorée. En effet, certaines caractéristiques d'un environnement physique de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants ont été moins observées dans les classes. À titre d'exemple, seulement 50 % des huit coins lecture proposaient de la tranquillité. Pourtant, ce dernier doit être situé dans un endroit de la classe qui offre de la tranquillité pour permettre aux enfants de se concentrer et de s'investir dans leur lecture (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morin, 2007; Morrow, 2005). Les études qui se sont intéressées à cet aspect par le passé ne sont pas parvenues à des résultats similaires en ce qui concerne la tranquillité des coins lecture : 31 % dans l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019), 59 % dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) – ce qui est semblable à cette présente étude – et 100 % dans l'étude de Fractor et ses collaborateurs (1993). Ces trois études ne spécifiaient pas ce que représente concrètement un coin lecture tranquille. Il est donc possible que la vision de ce critère par les différents observateurs explique cette variation dans les résultats. De même, aucun ne possédait une chaise de l'auteur et aucun n'était identifié par un nom autre que « coin lecture ». Or, un

nom personnalisé augmente le sentiment d'appartenance des enfants envers ce lieu (Giasson, 2003; Morrow, 2005). Ce sont 18,2 % des coins lecture de l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) et 33 % de ceux de l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019) qui étaient « identifiés ». Cependant, dans les deux cas, il n'est pas possible de savoir si toute sorte d'identification était considérée, dont « coin lecture », ce qui peut expliquer la différence dans les résultats obtenus.

Néanmoins, certaines caractéristiques d'un environnement physique de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants étaient observées dans les coins lecture. Par exemple, ils offraient tous des places confortables, par la présence de tapis, de coussins, de chaises ou de fauteuils, ce qui encourage les enfants à s'y installer (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; Morrow, 2005; Tracey et Morrow, 2015; Wolfersberger *et al.*, 2004). L'étude de Fractor et ses collaborateurs (1993) et l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019) arrivaient au même résultat. Dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999), 86,4 % des coins lecture observés présentaient des places confortables, ce qui est légèrement inférieur au résultat de cette étude. De même, en ce qui concerne l'intimité, l'observation réalisée a révélé que la plupart des coins lecture (87,5 %) en offraient, que ce soit par la présence de murs, d'un meuble ou d'un voile. Il importe que le coin lecture soit isolé du reste de la classe, en offrant aux lecteurs de l'intimité, afin qu'ils puissent mieux s'investir dans leur lecture (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2005). Dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999), 45,5 % des coins lecture proposaient de l'intimité, alors que dans l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019) ce pourcentage s'élevait à 53 %. Ces deux résultats sont inférieurs aux observations de la présente étude. Encore une fois, les deux études ne spécifiaient pas ce que représente concrètement un coin lecture intime, ce qui peut expliquer la différence entre les résultats obtenus.

Les ressources disponibles dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

En ce qui a trait aux ressources disponibles dans les huit coins lecture et les deux bibliothèques de livres, la moyenne (sur 9) était de 4,00. En considérant également les

scores concernant le nombre de livres par enfant et le nombre de genres de livres, il est possible de penser que la qualité des interventions à cet effet était faible. En effet, plusieurs caractéristiques d'un environnement physique de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants n'étaient pas présentes dans les classes observées. Par exemple, il est reconnu que plusieurs livres doivent figurer dans le coin lecture et la bibliothèque de livres pour assurer, entre autres, le maintien de l'intérêt des enfants (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Morrow, 2005). Dans le cadre de cette étude, l'observation effectuée a montré que le nombre de livres disponibles était en moyenne de 3,98 livres par enfant, ce qui est nettement inférieur au minimum de huit livres par enfant recommandé dans les écrits scientifiques (Fractor *et al.*, 1993). Plus précisément, ce sont seulement 20 % des dix coins lecture et bibliothèques de livres de l'étude qui offraient au moins huit livres par enfant. Cette faible quantité de livres disponibles rejoint les résultats de nombreuses études (Boudreau, Hébert et Dubois, 2019; Crisp *et al.*, 2016; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Leblond, 2002; Thériault, 2008).

De plus, plusieurs genres de livres doivent être proposés, comme des livres narratifs, des documentaires, des contes, des livres sans texte, des imagiers, des abécédaires, des chiffriers ou des livres de comptines, puisqu'ils favorisent différentes habiletés en littératie chez les enfants (Catapano, Fleming et Elias, 2009; Crisp *et al.*, 2016; Cunningham, 2010; Gambrell *et al.*, 2015; Giasson, 2003; Justice, 2006; Lévesque, Lavoie et Marin, 2009; McNair, 2016; Morrow, 2005, 2007; Yopp et Yopp, 2012). Pourtant, dans le cadre de cette étude, l'observation effectuée a révélé que les coins lecture et les bibliothèques de livres avaient en moyenne 4,70 genres de livres. De plus, certains genres étaient peu, voire pas représentés, comme les livres sans texte, les abécédaires, les bandes dessinées, les livres de comptines et les livres fabriqués par les enfants. Le genre narratif était le plus présent, puisqu'il figurait dans toutes les classes. Le genre documentaire était aussi bien représenté, mais à plus faible quantité que celui narratif. La présence plus marquée de ces deux genres a aussi été observée dans l'étude de Thériault (2008). En effet, les bibliothèques ne contenaient que quelques livres, soit des albums d'histoires et des documentaires. Par contre, les résultats ne vont pas dans le même sens que les conclusions de l'étude de Crisp

et ses collaborateurs (2016) selon lesquelles plusieurs genres de livres étaient offerts dans les classes d'éducation préscolaire observées. Cependant, les chercheurs eux-mêmes stipulent que leurs résultats vont à l'encontre de ceux rapportés par d'autres études réalisées à cet effet.

La disposition des ressources dans les coins lecture et les bibliothèques de livres

En ce qui concerne la qualité de la disposition des ressources dans les huit coins lecture et les deux bibliothèques de livres, la moyenne de 1,35 (sur 3) laisse penser qu'elle pouvait être bonifiée. Par exemple, seulement 20 % des coins lecture et des bibliothèques de livres possédaient un système de classement. Des résultats semblables avaient été observés dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) et dans l'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019). Pourtant, les livres qui respectent un système de classement, que ce soit par difficulté, par thème ou par auteur (Boudreau et Bernier, 2016; Catapano, Fleming et Elias, 2009; Trudel, 2013), permettent aux enfants de se repérer efficacement et de faire des choix judicieux en trouvant plus facilement ceux qui répondent à leurs intérêts ou à leurs habiletés. De même, une rotation des livres doit avoir lieu régulièrement, pour maintenir l'intérêt des enfants (Boudreau et Bernier, 2016; Catapano, Fleming et Elias, 2009; Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015; Trudel, 2013). Selon Morrow (2005), 25 livres devraient être retirés pour en introduire 25 nouveaux toutes les deux semaines. Or, aucune des enseignantes de la présente étude ne respectait ce critère. Ce constat rejoint celui de l'étude de Crisp et ses collaborateurs (2016) et de Thériault (2008) qui mentionnaient que l'éventail de livres offerts changeait peu au courant de l'année.

Un résultat plus intéressant concerne les livres qui étaient exposés dans plusieurs des coins lecture et des bibliothèques de livres (70 %), ce qui concorde avec les résultats de l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999). En effet, la couverture visible de certains livres permet d'attirer l'attention des enfants sur ceux-ci et de faire une différence dans leurs choix (Giasson, 2011; Morrow, 2005; Neuman et Bredekamp, 2000). L'enquête de Boudreau, Hébert et Dubois (2019) parvenait à un résultat plus élevé, soit 93 % des coins lecture observés. Néanmoins, le type de mobilier des classes peut expliquer ce résultat

positif observé dans la présente étude. En effet, les classes qui exposaient la couverture de livres possédaient toutes un meuble-étagère qui dispose les livres de sorte que leur couverture soit visible. Cette caractéristique de l'environnement physique n'est donc pas nécessairement une préoccupation consciente de la part des enseignantes puisque le mobilier qu'elles possédaient obligeait cette exposition des livres.

En somme, à la lumière des résultats obtenus, il appert que la qualité de l'environnement physique des coins lecture et des bibliothèques de livres observés dans cette étude pouvait être bonifiée puisque la moyenne des scores globaux (sur 20) était de 9,15. Cette conclusion rejoint les résultats de plusieurs études (Altun, Tantekin Erden et Snow, 2018; Fractor *et al.*, 1993; Guo *et al.*, 2012; Japel *et al.*, 2017), bien que certaines d'entre elles ne concernaient pas précisément ou uniquement le coin lecture. Ainsi, il est possible de penser que les coins lecture ne sont pas présents dans toutes les classes d'éducation préscolaire 5 ans et que la qualité de leur environnement physique gagnerait à être améliorée. Les interventions liées à l'environnement psychologique seront maintenant abordées.

L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE ASSOCIÉ AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

En ce qui concerne les interventions initiales des dix enseignantes liées à l'environnement psychologique, plusieurs résultats sont ressortis de cette étude. Les plus marquants seront abordés. En ce qui a trait à la gestion du temps, les enseignantes ont rapporté que l'accès au coin lecture ou à la bibliothèque de livres était permis à de nombreux moments dans la journée. Ce résultat va à l'encontre de ceux de l'étude de Thériault (2008) qui observait que peu de moments permettaient à tous les enfants d'explorer les livres.

La modélisation

D'abord, afin de soutenir l'émergence de l'écrit par la modélisation, 80 % des enseignantes questionnées ont rapporté lire régulièrement (quelques fois par semaine ou

tous les jours) des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans leur tête. De plus, elles ont toutes mentionné lire régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours) des livres. Ce résultat est intéressant puisqu'il est reconnu que l'enseignante doit elle-même être un modèle en lisant fréquemment devant les enfants (Guo *et al.*, 2012; Lavoie, 2006; Morrow et Tracey, 2007). De cette manière, elle sert aussi de modèle quant aux actions possibles du lecteur avec les ressources écrites présentes dans la classe, dans ce cas-ci, les livres du coin lecture ou de la bibliothèque de livres (Love, Burns et Buell, 2007). Ce résultat rejoint d'ailleurs ceux de l'étude de Thériault (2008) et de Bernier (2017). Toutefois, il semble différer du pourcentage un peu plus bas observé dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) qui a révélé que 68,9 % des enseignantes lisaient tous les jours ou deux à trois fois par semaine. Ce dernier résultat est cependant le seul à avoir été obtenu par le biais d'observations, contrairement à ceux issus des études dont les données ont été rapportées, ce qui peut expliquer la différence observée.

Le soutien et l'étayage

En ce qui concerne le soutien de l'enfant en émergence de l'écrit, notamment, par l'étayage, 70 % des enseignantes ont mentionné aider souvent (la plupart du temps ou toujours) juste suffisamment l'enfant lorsqu'il demande de lire un mot. En ce qui concerne la lecture interactive, une activité riche pour éveiller les enfants à la lecture et à l'écriture (CSE, 2012; Giasson, 2011; Lavoie, 2006; Lynch, 2011; Morin, 2011; Morrow, 2007; Neuman et Bredekamp, 2000; Roskos, Christie et Richgels, 2003), les enseignantes ont toutes révélé réaliser souvent (la plupart du temps ou toujours) des interventions avant de même que pendant la lecture; celles après la lecture étaient effectuées un peu moins fréquemment. En effet, 80 % des enseignantes ont rapporté en réaliser souvent (la plupart du temps ou toujours). Ceci concorde avec les résultats de l'étude de Bernier (2017) qui mentionnait que les interventions après la lecture étaient plus négligées par les enseignantes. Pour sa part, l'étude de Thériault (2008) observait que peu d'interventions étaient réalisées avant, pendant et après la lecture. Dans le cadre de la présente étude et de celle de Bernier (2017), les résultats sont rapportés par les enseignantes, ce qui peut

expliquer que la fréquence des interventions avant et pendant la lecture soit plus élevée que dans l'étude de Thériault (2008). Avec ces interventions, l'enseignante peut agir dans la ZPD des enfants, que ce soit pour soutenir leur compréhension ou favoriser la réalisation d'inférences par exemple (Bodrova et Leong, 2012).

Le soutien de l'environnement physique

Quant au soutien de l'environnement physique des coins lecture et des bibliothèques de livres, la plupart des enseignantes (80 %) ont affirmé attirer régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours) l'attention des enfants sur l'écrit présent dans la classe. De cette manière, elles montrent aux enfants que l'écrit est porteur de sens et qu'ils pourront s'y référer pour obtenir des informations variées (Giasson, 2011). À l'inverse, aucune enseignante n'a rapporté présenter toujours les nouveaux livres aux enfants. Pourtant, il est important qu'ils aient une idée claire de l'activité de lecture qu'ils peuvent réaliser en connaissant les livres qui seront à leur disposition (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). En plus de stimuler l'intérêt des enfants à fréquenter le coin lecture ou la bibliothèque de livres afin qu'ils puissent les consulter, l'enseignante peut favoriser leur usage de manière autonome par les enfants (Boudreau *et al.*, 2018).

De manière générale, les interventions liées à l'environnement psychologique, dont la moyenne (sur 47) était de 32,70, pouvaient être qualifiées de bonnes. Les résultats de cette étude sont d'ailleurs plus positifs que ceux de l'étude de Thériault (2008), de Japel et ses collaborateurs (2017) et de Guo et ses collaboratrices (2012), bien que certaines d'entre elles ne concernaient pas nécessairement les interventions à l'égard du coin lecture. Encore une fois, la différence entre les résultats obtenus peut provenir du fait que les données de la présente étude ont été rapportées par les enseignantes plutôt qu'observées en classe comme c'était le cas des études précédemment citées. Les prochaines sections s'intéresseront au portrait des interventions initiales des enseignantes à l'égard des environnements physique et psychologique concernant le coin écriture.

5.1.2 LES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

Tout d'abord, l'observation des classes a révélé qu'un peu plus de la moitié des enseignantes (60 %) possédaient un coin écriture, alors que 20 % avaient un meuble de matériel d'écriture et 20 % n'offraient ni un coin écriture ni un meuble de matériel d'écriture. Ces dernières ont fait référence au manque de connaissances, de temps et d'espace pour expliquer cette absence de véritable coin. Les recherches effectuées par le passé à ce sujet arrivaient à des résultats variables. L'étude de Zhang et ses collaborateurs (2015) a identifié pratiquement la même observation de la présence du coin écriture dans les classes visitées au premier temps de mesure. Or, le résultat était plus faible au deuxième temps d'observation à l'hiver (45,2 %), sans qu'il soit possible d'en connaître la raison. Dans l'étude de Thériault (2008), seulement 33,33 % des six classes d'éducation préscolaire 4 ans observées avaient un coin écriture, ce qui est inférieur aux observations de la présente étude. À l'inverse, dans l'étude de Leblond (2002), 85,9 % des enseignantes d'éducation préscolaire ont mentionné dans le questionnaire autoadministré que leur classe en possédait un. Tout comme pour la présence du coin lecture, ce dernier résultat très positif est différent des autres observations. Il faut néanmoins être prudent quant à son interprétation puisqu'il provient de données rapportées et non observées, contrairement à celles des autres études. À la lumière de ces résultats, à l'exception de ceux de l'étude de Leblond (2002), il est possible de penser que les coins écriture ne soient pas offerts dans toutes les classes. Il convient de rappeler que des tentatives d'explications seront proposées. Effectivement, comme il fut précisé dans la problématique, très peu d'études se sont intéressées à l'environnement physique et psychologique du coin écriture.

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES COINS ÉCRITURE ET DES MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

La discussion des résultats concernant les interventions initiales liées à l'environnement physique du coin écriture sera maintenant réalisée en faisant ressortir ceux apparaissant les plus marquants.

L'organisation physique des coins écriture

Il semble que certains critères de qualité de l'organisation physique des six coins écriture afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants étaient présents, mais que d'autres pouvaient être améliorés (moyenne de 5,08 sur 8). Effectivement, ils offraient tous une table, mais peu de chaises étaient présentes, ce qui permettait à peu d'enfants en même temps de les visiter. Par exemple, 33,33 % d'entre eux en possédaient une seule. Or, il est reconnu que les enfants tirent avantage de pouvoir écrire auprès de pairs, puisqu'ils sont amenés à parler de leurs productions écrites et peuvent également s'inspirer de celles des autres (Morrow, 2007). D'ailleurs, dans son étude, Thériault (2008) a révélé que les coins écriture observés possédaient seulement une chaise chacun. Par la suite, aucun des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture n'était identifié par un nom et seulement 33,33 % étaient situés près du coin lecture. Pourtant, ceci facilite, notamment, les liens entre les deux modalités du langage (Morrow, 2007). De plus, un peu plus de la moitié d'entre eux (66,67 %) proposaient de l'intimité, ce qui est important pour que les enfants puissent se concentrer (Rog, 2001; Weitzman et Greenberg, 2008).

Les ressources disponibles dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture

La qualité des ressources disponibles dans les six coins écriture et les deux meubles de matériel d'écriture, avec une moyenne de 5,19 (sur 14), pouvait être qualifiée de faible. En fait, elle variait considérablement d'une classe à une autre. Du matériel diversifié était observé dans les mêmes coins écriture et meubles de matériel d'écriture, marquant un fossé entre ceux de bonne et de moins bonne qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. D'abord, comme l'avait observé l'étude de Thériault (2008), les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture de la présente étude avaient presque tous du papier et des crayons. Plus précisément, la quantité et la diversité de genres offerts variaient considérablement entre 2 et 490 crayons, et entre un et cinq genres. La situation est semblable concernant le papier; des classes n'en possèdent aucun, alors que d'autres en offraient plus de 100. Le nombre de genres de papier se situait entre aucun et quatre différents. Pourtant, il est reconnu qu'une diversité de crayons et de types de papier doit

être présente pour stimuler l'intérêt des enfants pour l'écriture (Bromley, 2000; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007; Roskos, Christie et Richgels, 2003; Tracey et Morrow, 2015). De plus, seulement 12,5 % des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture affichaient l'alphabet, ce qui aide notamment les enfants à former les lettres (Cunningham, 2010; Morrow, 2007; Thériault, 1996), et 12,5 % possédaient un dictionnaire pour enfants. Cet outil de référence, comme un abécédaire ou un imagier qui peuvent donner des idées aux enfants, devrait être présent (Giasson, 2011; Love, Burns et Buell, 2007; Tracey et Morrow, 2015). De plus, aucun coin écriture et meuble de matériel d'écriture ne possédait de livres, qui offrent des modèles aux enfants (Bromley, 2000; Cunningham, 2010) et favorisent les liens entre les deux modalités du langage.

La disposition des ressources dans les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture

Il appert que la qualité de la disposition des ressources dans les six coins écriture et les deux meubles de matériel d'écriture pouvait être bonifiée (moyenne de 2,25 sur 5). À titre d'exemple, parmi ces derniers, aucun n'affichait des productions écrites d'enfants, ce qui encourage pourtant la créativité et favorise leur sentiment de fierté personnelle (Giasson, 2011). L'affichage des productions d'enfants plus avancés permet aussi de soutenir le développement des acquis en littératie de leurs pairs. De plus, aucun ne possédait de pochettes pour conserver les écrits des enfants. Bien qu'une rotation était effectuée fréquemment (tous les mois ou toutes les deux semaines) par six enseignantes, l'une ne changeait jamais le matériel, ce qui permet pourtant de stimuler l'intérêt des enfants envers le coin écriture (Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Neslihan Bay, 2015; Rog, 2001).

En somme, il semble que la qualité des interventions liées à l'environnement physique à l'égard des coins écriture et des meubles de matériel d'écriture pouvait être améliorée (moyenne de 11,25 sur 27). Les résultats présentés vont dans le même sens que ceux des études de Altun, Tantekin Erden et Snow (2018) et de Guo et ses collaboratrices

(2012). Il convient toutefois de rappeler que ces dernières n'abordaient pas les mêmes caractéristiques que la présente étude et ne traitaient pas que du coin écriture. À la lumière de ces constats, il semble possible de croire que le coin écriture est peu présent et que sa qualité gagnerait à être améliorée. Les interventions liées à l'environnement psychologique seront maintenant abordées.

L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE ASSOCIÉ AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

Plusieurs résultats sont ressortis de cette étude concernant les interventions initiales liées à l'environnement psychologique des huit enseignantes qui possédaient un coin écriture ou un meuble de matériel d'écriture. Ainsi, les plus marquants seront abordés. En ce qui concerne la gestion du temps, les enseignantes ont mentionné dans le questionnaire autodéclaré qu'elles laissaient du temps à différents moments de la journée pour que les enfants puissent fréquenter le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture. Ces derniers ont donc plus d'occasions pour écrire et ainsi développer leurs habiletés en littératie (Mohan, Lundeberg et Reffitt, 2008).

La modélisation

D'abord, en ce qui a trait aux interventions de modélisation, 62,5 % des enseignantes qui possédaient un coin écriture ou un meuble de matériel d'écriture ont rapporté écrire régulièrement (quelques fois par semaine ou tous les jours) des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans leur tête. Il est reconnu que l'enseignante doit être un modèle pour les enfants en écrivant fréquemment devant eux (Guo *et al.*, 2012; Lavoie, 2006; Morrow et Tracey, 2007). De même, seulement 37,5 % des enseignantes ont rapporté toujours modéliser des activités que les enfants peuvent réaliser avec le nouveau matériel écrit placé dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture. Pourtant, il est essentiel que l'enseignante serve de modèle quant aux actions possibles du scripteur avec les ressources écrites offertes (Love, Burns et Buell, 2007) puisque, de cette façon, les enfants auront des exemples tangibles d'activités qu'ils peuvent réaliser et ils sauront utiliser le matériel de manière adéquate (Neslihan Bay, 2015; Neuman et Roskos, 1993).

Bien que faibles, ces résultats sont similaires à ceux de l'étude de Zhang et ses collaborateurs (2015) qui avait révélé que les interactions des enseignantes autour de l'écrit et l'étayage étaient peu fréquents.

Le soutien et l'étayage

La situation est semblable concernant l'étayage pour soutenir les enfants. Par exemple, 62,5 % des enseignantes ont rapporté aider souvent l'enfant (la plupart du temps ou toujours) juste suffisamment pour qu'il soit capable d'écrire un mot ou une partie de celui-ci lorsqu'il le demande. Ce résultat est tout de même intéressant, car comme le rappellent plusieurs chercheuses (Morin, 2007; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Thériault, 1996), il importe que l'enseignante réponde aux questions de l'enfant, tout en l'aidant à approfondir ses réflexions au sujet de l'écrit.

Le soutien de l'environnement physique

Quant aux interventions permettant de soutenir l'environnement physique, la plupart des enseignantes (87,5 %) ont rapporté souvent (la plupart du temps ou toujours) présenter aux enfants le nouveau matériel lorsqu'il est placé dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture. Ce résultat est encourageant puisque, par cette intervention, les enfants sont encouragés à explorer et à utiliser le matériel écrit (Neslihan Bay, 2015; Neuman et Roskos, 1993).

En somme, les résultats liés à l'environnement psychologique (moyenne de 21,38 sur 33), rapportés par les enseignantes, illustrent qu'elles semblaient réaliser des interventions pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, mais que certaines de celles-ci pouvaient être bonifiées. Ce constat rejoint, encore une fois, les conclusions des études de Thériault (2008) et de Guo et ses collaboratrices (2012). Les interventions des enseignantes à l'égard du coin jeu symbolique seront maintenant discutées, en commençant par celles relatives à l'environnement physique, suivies de celles liées à l'environnement psychologique.

5.1.3 LES INTERVENTIONS INITIALES LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE

Tout d'abord, l'observation a révélé que 90 % des classes possédaient un coin jeu symbolique. L'enseignante qui n'en avait pas vivait parfois en coenseignement. Cependant, les enfants de son groupe réalisaient des périodes de jeux dans leur propre classe, sans avoir accès à un coin jeu symbolique. Cette dernière expliquait cette absence par le manque d'espace, un argument également énoncé par d'autres enseignantes de la présente étude pour justifier qu'aucun coin écriture ne figurait dans leur classe. Il convient de rappeler que des tentatives d'explications seront proposées étant donné le peu de liens possibles avec les études recensées à ce sujet.

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES COINS JEU SYMBOLIQUE

Les résultats les plus marquants concernant les interventions initiales liées à l'environnement physique du coin jeu symbolique seront maintenant discutés.

L'organisation physique des coins jeu symbolique

Les interventions liées à l'organisation physique des neuf coins jeu symbolique peuvent être qualifiées de bonnes, avec une moyenne de 2,44 (sur 3). Par exemple, 77,78 % de ceux-ci offraient de l'intimité. Ce résultat est intéressant puisqu'il est reconnu que l'intimité du coin jeu symbolique permet aux enfants de se concentrer et de mieux s'investir dans leur rôle (Boudreau et Charron, 2014; Neuman et Roskos, 1990; Thériault *et al.*, 1987). De même, 77,78 % des coins jeu symbolique possédaient du mobilier disposé de manière logique, ce qui suggère la réalisation de rôles diversifiés et encourage la manifestation de scénarios élaborés (Boudreau et Charron, 2014; Thériault, Doyon et Doucet, 2000; Thériault *et al.*, 1987). Par ailleurs, 88,89 % des thématiques observées en début d'année pouvaient être qualifiées de classiques, soit le coin maison et restaurant. Pour ces trois derniers résultats, l'étude de Boudreau et Charron (2014) parvenait à des constats similaires.

Les ressources disponibles dans les coins jeu symbolique

Le portrait s'est révélé très différent concernant les ressources disponibles dans les neuf coins jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit. Les moyennes du sous-score des ressources disponibles (0,78 sur 4), du score du nombre de matériel écrit et du score du nombre de livres laissent voir que la qualité était très faible. En effet, des lacunes importantes étaient présentes. Par exemple, seulement 33,33 % des coins jeu symbolique offraient du matériel écrit et un seul livre a été observé. Bien que ce matériel fût généralement fonctionnel, sauf dans l'une des classes, il était présent en faible quantité. Pourtant, le matériel écrit fonctionnel offre des occasions de lecture et d'écriture dans le jeu, en entraînant les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Marinova, 2015; Morrow et Schickedanz, 2006; Thériault et Lavoie, 2004; Weitzman et Greenberg, 2008). De même, il est reconnu que les livres constituent des ressources que les enfants peuvent ajouter dans leur jeu ou leur scénario pour les enrichir (Gerde, Bingham et Wasik, 2012).

Les résultats à ce sujet sont semblables dans les différentes études réalisées. Celle de Thériault (2008) arrive aux mêmes conclusions. En effet, le matériel écrit était accessible dans seulement 33,33 % des six coins jeu symbolique des classes d'éducation préscolaire 4 ans visitées et sa présence n'était pas constante au courant de l'année puisqu'elle dépendait de la thématique exploitée. Pour l'étude de Boudreau et Charron (2014), 50 % des coins jeu symbolique possédaient de l'écrit qui était peu riche. Quant à l'étude de Tongson (2014), 40 % des coins jeu symbolique en avaient. Les enseignantes qui n'en proposaient pas estimaient que la lecture et l'écriture se prêtaient mieux ailleurs dans la classe que dans le coin jeu symbolique. Il est possible de penser ici que cette absence était justifiée par des croyances. Il aurait été intéressant de connaître les explications derrière l'absence de matériel écrit des enseignantes de la présente étude. Par ailleurs, l'offre de matériel écrit était plus marquée dans l'étude de Leblond (2002) où 58,8 % des enseignantes d'éducation préscolaire et des éducatrices en centre de la petite enfance ont spécifié posséder du matériel écrit dans le coin jeu symbolique. Or, ces données, non

exclusives à l'éducation préscolaire 5 ans, sont rapportées contrairement à celles issues des autres études mentionnées, ce qui peut expliquer que le résultat soit plus élevé que dans la présente étude.

La disposition des ressources dans les coins jeu symbolique

En ce qui concerne la disposition des ressources dans les neuf coins jeu symbolique, dont la moyenne (sur 2) était de 1,00, les interventions pouvaient être bonifiées. Par exemple, deux seuls coins jeu symbolique disposaient du matériel écrit de manière fonctionnelle. De plus, une enseignante a rapporté ne jamais changer le thème. Pourtant, en variant le thème, les enseignantes amènent, entre autres, les enfants à enrichir leur vocabulaire et à acquérir des connaissances (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Strickland et Morrow, 1989).

En général, malgré le fait que les coins jeu symbolique semblent présents dans la plupart des classes à l'éducation préscolaire, il est possible de croire que la qualité de leur environnement physique (moyenne de 4,22 sur 9) pouvait être améliorée pour soutenir l'émergence de l'écrit. Par ailleurs, leur qualité variait beaucoup d'une classe à une autre, ce qui rejoint le constat de Boudreau et Charron (2014). Les interventions liées à l'environnement psychologique seront maintenant discutées.

L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE ASSOCIÉ AUX COINS JEU SYMBOLIQUE

Tout comme pour les coins lecture et écriture, plusieurs résultats ont été présentés concernant les interventions initiales des neuf enseignantes liées à l'environnement psychologique. Ainsi, les plus marquants seront maintenant discutés. En ce qui concerne la gestion du temps, les neuf enseignantes ont rapporté que le coin jeu symbolique était accessible lors de jeux libres; d'autres (22,22 %) ont mentionné l'intégrer également parfois dans leurs ateliers. De même, 55,56 % des enseignantes ont spécifié laisser 45 minutes ou plus de jeux libres tous les jours. Ce résultat est fort intéressant puisque ce temps est nécessaire pour que les enfants puissent s'investir dans leur jeu et en tirer tous les bénéfices possibles (Bodrova et Leong, 2012).

La modélisation

Les enseignantes ont affirmé réaliser certaines interventions concernant le coin jeu symbolique de manière à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants par la modélisation. Effectivement, ce sont 88,89 % des enseignantes qui ont rapporté modéliser souvent (la plupart du temps ou toujours) les actions de lecteurs à réaliser avec le matériel écrit lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique. Le résultat était le même concernant les comportements de scripteurs. Ce résultat est encourageant puisque, par cette intervention, les enfants ont des exemples de comportements à adopter dans le cadre de leur jeu symbolique à partir du matériel écrit présent (Gmitrova, 2013; Marinova, 2015).

Le soutien et l'étayage

Le portrait est moins positif concernant les interventions à l'égard du coin jeu symbolique permettant de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants par l'étayage. En effet, 44,44 % des enseignantes ont rapporté se joindre rarement (jamais ou presque jamais, ou quelques fois par année) au jeu des enfants en tant que personnage pour les faire lire ou écrire. Pourtant, l'enseignante, en s'insérant dans le jeu, peut saisir les occasions afin d'entraîner les enfants à réaliser des comportements de lecteurs et de scripteurs, et rendre leur jeu plus riche (Bodrova et Leong, 2012; Casbergue, McGee et Bedford, 2008; Marinova, 2015; Roskos, Christie et Richgels, 2003). Dans l'étude de Tongson (2014), 80 % des enseignantes interagissaient avec les enfants en se joignant au jeu symbolique quotidiennement pour les faire lire ou écrire, ce qui est un résultat nettement supérieur à celui obtenu dans cette étude.

Le soutien de l'environnement physique

Par ailleurs, lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, les enseignantes ont toutes rapporté le présenter souvent (la plupart du temps ou toujours) aux enfants et 88,89 % d'entre elles ont mentionné présenter souvent (la plupart du temps ou toujours) le nouveau matériel écrit. Ce résultat est encourageant puisque ces interventions sont importantes étant donné que les enfants ne disposent pas d'un répertoire complet des

actions liées au thème et au matériel écrit (Bodrova et Leong, 2012). De cette façon, ils ont une meilleure idée des usages possibles du matériel (Roskos, Christie et Richgels, 2003). Ce dernier résultat est néanmoins étonnant puisque peu d'enseignantes possédaient du matériel écrit lors de l'observation. Il convient de se questionner quant à la validité de certaines informations rapportées par les enseignantes.

En somme, les interventions liées à l'environnement psychologique à l'égard du coin jeu symbolique peuvent être qualifiées de bonnes (moyenne de 16,20 sur 23), ce qui est un portrait plus positif que celui dressé dans l'étude de Guo et ses collaboratrices (2012) et que celui présenté à propos de l'environnement physique du coin jeu symbolique. Il convient donc de se questionner à ce sujet. Une explication peut résider dans le fait que les interventions à l'égard de l'environnement psychologique de cette étude ont été rapportées, alors que celles liées à l'environnement physique ont été observées, tout comme les données de l'étude de Guo et ses collaboratrices (2012).

Enfin, les interventions initiales des enseignantes à l'égard des centres de littératie viennent d'être présentées. À l'exception de l'environnement psychologique relatif au coin lecture, de l'organisation physique du coin jeu symbolique et de son environnement psychologique, les interventions initiales étaient qualifiées de faibles ou pouvaient être bonifiées. La prochaine section discutera des résultats reliés au deuxième objectif de la recherche.

5.2 LA DISCUSSION RELATIVE À L'ANALYSE DE L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

Le deuxième objectif consistait à analyser l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes. Cette activité, suivie par les enseignantes du GE, était constituée d'une formation axée sur le développement de connaissances portant sur l'environnement physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants et de suivis d'accompagnement des enseignantes dans la mise en place des interventions suggérées lors de la formation (Gravel, Ouellet et Tremblay, 2003). Les résultats permettant de répondre à

cet objectif seront maintenant discutés. Il convient de rappeler que des tentatives d'explications seront proposées étant donné le peu de liens possibles avec les études recensées. Comme il fut montré dans l'exposé de la problématique, aucune recherche s'intéressant à ce sujet précis n'existe, à notre connaissance, dans les écrits scientifiques, d'où la pertinence de cette étude.

5.2.1 L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS LECTURE ET AUX BIBLIOTHÈQUES DE LIVRES

D'abord, en ce qui concerne les coins lecture et les bibliothèques de livres, les résultats des tests non paramétriques effectués suggèrent que l'activité de formation continue reçue par les enseignantes du GE aurait contribué à bonifier de façon statistiquement significative leurs interventions sur le plan de l'environnement physique (score global). En observant les résultats des tests statistiques effectués sur les différents sous-scores associés à l'environnement physique, il appert que seules les interventions portant sur l'organisation physique des coins lecture et des bibliothèques de livres aient connu une amélioration à la suite de l'activité de formation continue reçue. Celle-ci ne semble pas avoir influencé les interventions des enseignantes du GE quant aux ressources disponibles et à leur disposition. De même, elle ne semble pas avoir eu d'effet sur les scores du nombre de livres par enfant et du nombre de genres de livres.

Dans l'étude de Wasik et Hindman (2011), les résultats des analyses de régression multiple ont montré que les enseignantes qui ont bénéficié du programme de formation *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy* ont créé des environnements physiques en littératie de qualité supérieure à ceux des enseignantes qui n'ont pas été impliquées dans ce programme. Or, tout comme dans la présente étude, l'impact sur les items liés aux livres n'a pas pu être montré statistiquement. L'étude de Dickinson et Caswell (2007) est parvenue à une conclusion distincte à ce sujet. En effet, l'analyse de régression hiérarchique a révélé que le *LEEP* a eu un large effet sur les items relatifs aux livres (espace réservé aux livres, sélection des livres, disposition des livres dans la classe) auprès des enseignantes du GE. Il faut néanmoins mentionner que ces deux dernières

études n'abordaient pas uniquement le coin lecture et que l'activité de formation en elle-même était distincte sur plusieurs plans de celle offerte dans la présente recherche. Par exemple, les centres de littératie n'étaient pas visés principalement et la durée des formations était plus élevée dans ces études. Ces aspects peuvent expliquer que certains résultats obtenus dans cette étude soient différents.

En ce qui concerne l'environnement psychologique lié aux coins lecture et aux bibliothèques de livres, les résultats des tests non paramétriques ne permettent pas de conclure que l'activité de formation continue ait modifié les interventions des enseignantes du GE. Ces résultats se distinguent de ceux des études de Dickinson et Caswell (2007) et de Wasik et Hindman (2011). Il est ressorti de l'étude de Dickinson et Caswell (2007) que le *LEEP* a occasionné des différences significatives entre la qualité et la quantité des interventions en littératie des enseignantes du GE et du GT. Plus précisément, les analyses des tests-t réalisés ont révélé une différence statistiquement significative en ce qui concernait les activités en lecture. Allant dans le même sens, les résultats des analyses de régression multiple de l'étude de Wasik et Hindman (2011) ont montré que les enseignantes qui ont bénéficié du programme *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy* ont offert un soutien de plus grande qualité que les enseignantes qui ne l'ont pas suivi. Encore une fois, la nature des activités de formation offertes peut expliquer qu'une différence existe avec les résultats obtenus dans la présente étude.

5.2.2 L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS ÉCRITURE ET AUX MEUBLES DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

Il convient maintenant de s'intéresser à l'effet de l'activité de formation continue sur les interventions des enseignantes portant sur les coins écriture et les meubles de matériel d'écriture. Les résultats des tests non paramétriques réalisés révèlent que l'activité de formation continue suivie par les enseignantes du GE aurait contribué à améliorer de façon statistiquement significative leurs interventions à l'égard de l'environnement physique (score global). En examinant les résultats concernant les sous-scores associés à l'environnement physique, il semble que l'activité de formation continue aurait entraîné

une amélioration des interventions liées à la disposition des ressources. Cependant, les résultats des tests statistiques effectués ne laissent pas penser qu'elle ait entraîné des changements dans les interventions des enseignantes du GE en ce qui concerne l'organisation physique et les ressources disponibles.

Ces résultats ne vont pas nécessairement dans le même sens que ceux des études de Dickinson et Caswell (2007) et de Wasik et Hindman (2011). L'étude de Dickinson et Caswell (2007) a révélé que le *LEEP* a eu un large effet sur les items relatifs au matériel écrit (matériel écrit dans la classe et disposition du matériel écrit dans la classe) chez les enseignantes du GE. Quant à l'étude de Wasik et Hindman (2011), les résultats ont montré que le programme de formation *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy* réalisé auprès des enseignantes du GE a eu une incidence sur les items liés au matériel écrit en classe. Il faut néanmoins mentionner que ces résultats concernent la classe en entier et non uniquement le coin écriture. De plus, comme mentionné précédemment, l'activité de formation en elle-même était différente quant à son format et à son contenu, ce qui peut expliquer que les résultats obtenus dans la présente étude soient distincts de ceux des deux études rapportées.

En ce qui concerne l'environnement psychologique lié aux coins écriture et aux meubles de matériel d'écriture, les résultats des tests non paramétriques ne permettent pas d'affirmer que l'activité de formation continue ait modifié les interventions des enseignantes du GE à cet égard. L'étude de Dickinson et Caswell (2007) est arrivée à la même observation. En effet, les résultats des tests-t réalisés ne permettaient pas de se prononcer quant à une différence concernant la qualité et la quantité des interventions spécifiques aux activités en écriture à la suite de l'implantation du *LEEP* auprès des enseignantes du GE. Malgré que l'activité de formation en elle-même était distincte de celle de la présente étude, il est intéressant de voir que les conclusions vont dans le même sens. Or, dans l'étude de Wasik et Hindman (2011), bien que le coin écriture n'était pas explicitement concerné, les résultats des analyses de régression multiple ont révélé que les enseignantes qui ont bénéficié du programme ont offert un soutien de plus grande

qualité aux enfants que les enseignantes qui ne l'ont pas suivi. Ce constat n'a pas été réalisé dans le cadre de la présente étude.

5.2.3 L'EFFET DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION CONTINUE SUR LES INTERVENTIONS LIÉES AUX COINS JEU SYMBOLIQUE

En ce qui concerne les coins jeu symbolique, l'observation des résultats des tests non paramétriques révèle que l'activité de formation continue aurait occasionné une amélioration statistiquement significative des interventions des enseignantes du GE en ce qui concerne l'environnement physique (score global), et, plus précisément, les sous-scores correspondant aux ressources disponibles et à leur disposition ainsi que le score reflétant le nombre de matériel écrit mis à la disposition des enfants dans ce coin. Celle-ci ne semble pas avoir influencé les interventions des enseignantes du GE quant au sous-score concernant l'organisation physique. En ce qui a trait au score du nombre de livres, en examinant les résultats des tests statistiques réalisés, il appert que la distribution des scores obtenus par les enseignantes du GE, contrairement aux enseignantes du GT, aurait évolué de manière significative entre les deux temps de mesure. Or, il n'a pas été possible de conclure statistiquement que la progression des scores du GE se distinguait de manière positive de celle non significative du GT. Ainsi, il n'est pas possible de savoir si l'activité de formation continue a modifié les pratiques des enseignantes du GE concernant le nombre de livres dans les coins jeu symbolique.

En général, ces résultats vont dans le même sens que les propos de Dickinson et Caswell (2007) qui mentionnaient qu'il était relativement facile de mettre à la disposition des enfants du matériel écrit une fois que son importance était connue. Comme mentionné précédemment, un large effet sur l'environnement physique en littératie était ressorti des résultats de l'analyse de régression hiérarchique, ce qui impliquait, notamment, la disposition de matériel écrit dans la classe.

Enfin, tout comme le score du nombre de livres dans les coins jeu symbolique, les résultats des tests non paramétriques effectués sur le score de l'environnement psychologique permettent de conclure à la présence, au sein du GE, de différences

statistiquement significatives entre la distribution des scores obtenus au prétest et celle des scores obtenus au posttest. Cependant, la présence d'une différence statistiquement significative entre les progressions des deux groupes n'a pas été relevée statistiquement, ce qui ne laisse pas penser que la progression des scores du GE s'est distinguée de manière significative de celle du GT et que l'activité de formation ait eu un effet sur les interventions des enseignantes du GE. Ce résultat ne rejoint pas l'étude de Wasik et Hindman (2011) dans laquelle les résultats aux analyses de régression multiple ont révélé que les enseignantes qui ont bénéficié du programme ont offert un soutien de plus grande qualité que celles qui ne l'ont pas suivi. Cependant, le coin jeu symbolique n'était pas explicitement visé dans cette étude, ce qui peut expliquer la différence dans les résultats obtenus.

5.2.4 LES PISTES D'EXPLICATIONS

Il est intéressant d'étudier la qualité de l'activité de formation continue offerte. Les résultats n'ont pas permis de confirmer entièrement l'hypothèse énoncée selon laquelle l'activité de formation continue aurait comme effet de bonifier les interventions des enseignantes liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des centres de littératie. En effet, les résultats laissent entrevoir que des interventions des enseignantes du GE ont été améliorées à la suite de l'activité de formation continue, alors que d'autres ne semblent pas avoir été influencées par celle-ci.

Quelques critères assurant l'efficacité de l'activité de formation étaient manquants, ce qui peut expliquer que son impact ait été moindre que celui observé par les différentes études abordées. Effectivement, il n'a pas été possible de relever des effets statistiquement significatifs concernant certaines variables du coin lecture (les ressources disponibles, la disposition des ressources, le nombre de livres par enfant, le nombre de genres de livres et l'environnement psychologique), du coin écriture (l'organisation physique, les ressources disponibles et l'environnement psychologique) et du coin jeu symbolique (l'organisation physique, le nombre de livres et l'environnement psychologique).

D'abord, selon Guskey et Yoon (2009), pour qu'une activité de formation continue entraîne des changements sur les interventions des enseignantes, le contenu doit concerner un sujet circonscrit. La présente formation concernait plusieurs connaissances, soit l'environnement physique de chacun des trois centres de littératie de même que l'environnement psychologique à l'égard de ceux-ci. Par conséquent, les interventions liées à l'environnement psychologique occupaient moins de temps lors de la formation. Aussi, les enseignantes n'ont pas sollicité d'aide à ce sujet lors des suivis d'accompagnement. Certaines d'entre elles se concentraient sur l'environnement physique d'un seul centre de littératie lors des suivis d'accompagnement, au détriment des autres et des interventions liées à l'environnement psychologique.

Par la suite, des chercheurs rapportent qu'un minimum de 14 heures de formation (Yoon *et al.*, 2007), voire 20 heures (Richard *et al.*, 2017), sont nécessaires pour entraîner un changement dans les interventions des enseignantes. Pour des raisons de disponibilités de la part des enseignantes et de l'étudiante-chercheuse, une telle formation aurait été plus difficile à réaliser dans le cadre de cette étude de maîtrise. Contrairement aux autres études présentées, qui ont montré des effets sur les interventions des enseignantes, cette activité de formation continue était de courte durée (cinq heures). Aussi, il aurait été pertinent de soutenir davantage la démarche de collaboration entre les enseignantes qu'uniquement lors de la formation. En effet, les échanges entre ces dernières sont importants puisqu'ils favorisent l'analyse, la réflexion et le soutien (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2017). Dans le cas de cette activité de formation continue, les enseignantes n'ont pas été encouragées à échanger, à partager du matériel ou à aménager leurs locaux en collaboration.

Néanmoins, d'autres caractéristiques de l'activité de formation continue ont possiblement entraîné des changements positifs sur certaines interventions des enseignantes, appuyant l'hypothèse de recherche énoncée. Plus précisément, des effets semblent présents en ce qui concerne le coin lecture (l'environnement physique, dont l'organisation physique), le coin écriture (l'environnement physique, dont la disposition des

ressources) et le coin jeu symbolique (l'environnement physique, dont les ressources disponibles et leur disposition, ainsi que le nombre de matériel écrit), ce qui n'est pas négligeable.

Étant donné que les deux rencontres suivant la formation amenaient les enseignantes à des périodes d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation (Richard *et al.*, 2017), le suivi d'accompagnement favorisait un processus d'autorégulation chez les enseignantes en leur donnant du temps pour réfléchir à leurs interventions (Richard *et al.*, 2017). Plusieurs d'entre elles ont témoigné, lors des suivis d'accompagnement, que sans ces moments réservés, elles n'auraient pas pris le temps de réfléchir à leurs interventions et d'y apporter des changements. De plus, lors de ces suivis d'accompagnement, la modélisation effectuée par l'étudiante-chercheuse était intégrée pour répondre aux besoins individuels exprimés par les enseignantes, ce qui est aussi une pratique riche selon des chercheurs (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Richard *et al.*, 2017). Enfin, l'activité de formation tenait compte des réalités et des besoins de chacun des milieux, et joignait la théorie et la pratique (Richard *et al.*, 2017; Timperley, 2011), et ce, tant pour la formation que pour les suivis d'accompagnement. Ainsi, il est possible que les enseignantes se soient davantage engagées à modifier certaines de leurs interventions, car elles se sentaient plus concernées.

Par ailleurs, comme le rapportaient Dickinson et Caswell (2007), l'ajout de matériel est relativement simple lorsque son importance est comprise. Cet aspect peut expliquer que les interventions liées à l'environnement physique se soient davantage améliorées à la suite de l'activité de formation continue que celles concernant l'environnement psychologique. Ces dernières peuvent nécessiter un effort à plus long terme afin de les intégrer et de les maintenir dans les interventions quotidiennes. Également, les scores reliés à l'environnement psychologique à l'égard des centres de littératie au prétest étaient plus positifs que ceux concernant l'environnement physique. Cette différence peut expliquer que les interventions à l'égard de l'environnement psychologique aient été moins bonifiées que celles liées à l'environnement physique. De même, les interventions liées à

l'environnement physique du coin jeu symbolique du GE étaient relativement faibles au prétest, ce qui peut expliquer qu'elles se soient améliorées davantage à la suite de l'activité de formation continue que l'environnement physique des coins lecture et écriture.

En somme, l'activité de formation a eu des effets en entraînant quelques changements d'interventions auprès des enseignantes du GE. Certaines interventions qualifiées de faibles au prétest ont été améliorées à la suite de la formation et du suivi d'accompagnement. Conséquemment, ces enseignantes ont instauré des environnements physique et psychologique, à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique, de meilleure qualité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le développement de l'émergence de l'écrit est important pour l'enfant puisqu'il a un impact sur le développement de ses compétences futures en lecture et en écriture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Scarborough, 2001; Shatil, Share et Levin, 2000) et sur sa réussite scolaire (CSE, 2012; Pagani *et al.*, 2011). Par ailleurs, l'apport des interventions des enseignantes pour favoriser et soutenir l'émergence de l'écrit est largement reconnu (Bodrova et Leong, 2012; Tracey et Morrow, 2015).

Néanmoins, les résultats de cette étude indiquent que des lacunes existent dans les interventions des enseignantes à l'égard des environnements physique et psychologique concernant les centres de littératie. Plus précisément, la qualité de l'environnement physique du coin lecture (l'organisation physique, les ressources disponibles, leur disposition, le nombre de livres par enfant et le nombre de genres de livres) était faible ou pouvait être bonifiée. C'est aussi le cas des interventions liées aux environnements physique (l'organisation physique, les ressources disponibles et leur disposition) et psychologique envers le coin écriture. Quant au coin jeu symbolique, la qualité de l'environnement physique, et plus précisément, les ressources disponibles, leur disposition, la présence de matériel écrit et de livres, était également faible ou pouvait être améliorée.

Certaines interventions ont néanmoins été bonifiées par les enseignantes du GE à la suite de l'activité de formation continue réalisée. Effectivement, cette dernière a possiblement entraîné des changements positifs sur certaines interventions des enseignantes à l'égard du coin lecture (l'environnement physique, dont l'organisation physique), du coin écriture (l'environnement physique, dont la disposition des ressources) et du coin jeu symbolique (plusieurs aspects de l'environnement physique, soit les ressources disponibles et leur disposition, ainsi que le nombre de matériel écrit). Par conséquent, l'hypothèse de

recherche, selon laquelle l'activité de formation continue aurait des effets sur les interventions des enseignantes, a été partiellement validée puisque celle-ci ne semble pas avoir eu d'incidence significative sur certains aspects des interventions des enseignantes.

Par ailleurs, cette étude a une pertinence sociale indéniable. En effet, elle a permis de dresser un premier portrait des interventions des enseignantes à l'égard spécifique des centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Ce portrait, joint à l'analyse de l'effet possible de l'activité de formation continue sur ces interventions, permet maintenant de mieux agir en formation continue. De plus, l'activité de formation continue a tenu compte des besoins et de la réalité de chaque milieu scolaire, tout en respectant les pratiques efficaces en formation continue. Il est possible de penser que la démarche dans laquelle ont été amenées les enseignantes leur a permis de porter un regard réflexif sur leurs propres pratiques. Cette étude les a soutenues dans leurs interventions afin d'offrir des environnements plus riches en littératie aux enfants. De même, avec les résultats obtenus, cette étude renforce la pertinence des activités de formation continue menées auprès des enseignantes par les bienfaits qu'elles apportent sur leurs pratiques.

D'un point de vue scientifique, cette étude a bonifié le peu de données dans les écrits scientifiques concernant les interventions d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique à l'égard des coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. De plus, elle constitue une première étude, à notre connaissance, concernant l'effet possible que peut avoir, sur ces interventions des enseignantes, une formation axée sur le développement d'interventions susceptibles d'accroître la qualité éducative des trois centres de littératie. Elle a également permis la création d'outils qui pourront être employés pour décrire de manière plus précise l'environnement physique des centres de littératie. En somme, cette étude, en plus de répondre à un besoin réel, a une incidence tangible dans l'environnement en littératie offert quotidiennement aux enfants.

Bien que cette étude ait été menée avec rigueur, elle comporte quelques limites dont il est important de tenir compte. Les interventions des enseignantes liées à l'environnement

psychologique n'ont pas été observées, mais uniquement rapportées par le questionnaire autodéclaré et l'entretien semi-dirigé. Un biais de désirabilité sociale est alors possible chez les enseignantes. En effet, afin de répondre aux attentes que ces dernières supposent de la part de l'étudiante-chercheuse, elles ont pu être amenées à modifier leurs interventions habituelles. La nature de leurs réponses peut donc avoir été altérée. Afin de pallier cette limite, il aurait été pertinent d'observer les enseignantes pour dresser le portrait des interventions liées à l'environnement psychologique. Aussi, l'observation des interventions des enseignantes liées à l'environnement physique s'est réalisée à deux instants précis pendant l'année, ce qui ne permet pas d'avoir un portrait réel de l'environnement physique de la classe qui subit des changements au fil du temps. Une observation plus fréquente, et sur une longue période, aurait donc pu être réalisée. De plus, étant donné l'échantillon restreint des enseignantes de l'étude, les résultats ne peuvent être généralisés à la population des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans. Un portrait à plus large échelle serait nécessaire. Également, l'activité de formation continue ne respectait pas tous les critères d'efficacité énoncés par les écrits scientifiques, notamment en ce qui concerne le temps accordé à la formation. Une formation de plus longue durée pourrait apporter des résultats différents.

Pour conclure, de nouvelles avenues de recherche ont émergé de la réalisation de l'étude et des enjeux actuels associés à l'éducation préscolaire. La même étude pourrait être réalisée auprès des enseignantes d'éducation préscolaire 4 ans qui constitue un contexte différent, mais tout aussi pertinent. En effet, dans le contexte où, depuis quelques années, plusieurs classes d'éducation préscolaire 4 ans ouvrent leur porte au Québec, il apparaît primordial que les enseignantes soient bien formées et aient les connaissances nécessaires pour soutenir adéquatement l'émergence de l'écrit des enfants. La situation est particulièrement préoccupante considérant la faible qualité de l'environnement éducatif de certaines classes d'éducation préscolaire 4 ans (Japel *et al.*, 2017). Enfin, en ce qui concerne l'activité de formation continue, il serait intéressant d'en comparer l'impact selon la présence d'un suivi d'accompagnement ou non à la suite de la formation. L'hypothèse retenue est que ce dernier est important afin d'apporter des changements sur le plan des

interventions des enseignantes. Bien que cette étude ait permis de répondre à des besoins réels, il reste encore à faire afin d'offrir de riches environnements qui permettront aux enfants de s'épanouir au quotidien.

ANNEXES

ANNEXE I

LES CRITÈRES DE FRACTOR ET SES COLLABORATEURS (1993)

Tableau 25 : Caractéristiques physiques observables du coin lecture

Coin lecture de base

Le coin lecture :

- contient entre un et trois livres par enfant;
- est silencieux et bien éclairé;
- a des places assises ou un tapis;
- peut accueillir au moins trois enfants.

Bon coin lecture

En plus de respecter les éléments d'un coin lecture de base, le coin lecture :

- possède entre quatre et sept livres par enfant;
- peut accueillir au moins quatre enfants;
- est isolé du reste de la classe;
- expose certaines jaquettes de livres.

Excellent coin lecture

En plus de respecter les éléments d'un bon coin lecture, le coin lecture :

- possède au moins huit livres par enfant;
- présente une forme de classement des livres;
- présente des affiches ou autres éléments qui font la promotion des livres;
- a un nom;
- peut accueillir au moins cinq enfants.

(Fractor *et al.*, 1993)

ANNEXE II
LE PROFIL DES ENSEIGNANTES

Tableau 26 : Profil professionnel détaillé des enseignantes de l'étude

Enseignante	Statut d'emploi	Charge de travail (%)	Expérience (ans)		Formation(s) suivie(s)		
			Éducation préscolaire 4 et 5 ans	Tous les niveaux	Émergence de l'écrit	Jeu symbolique	Aménagement de la classe
1	Régulier	80	4	7		X	
2	Régulier	90	6	12	X		
3	Précaire	100	3	6			
4	Régulier	100	7	13	X		
5	Régulier	100	12	18	X		
6	Régulier	100	14	14	X		
7	Régulier	80	7	16	X		
8	Précaire	100	9	10	X		
9	Régulier	80	8	9	X		
10	Régulier	100	1	12			

ANNEXE III
LE QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

[]

UN AMÉNAGEMENT QUI A DE LA CLASSE

Questionnaire de renseignements généraux

1. Quel est votre statut d'emploi?
 Régulier
 Précaire

2. Quelle est votre charge de travail?
 Temps plein : 100%
 Temps partiel : _____%

3. Combien d'années avez-vous enseigné depuis l'obtention de votre brevet d'enseignement? _____

4. De ces années, combien en avez-vous enseigné aux niveaux suivants?
Maternelle 4 ans : _____
Maternelle 5 ans : _____
1^{er} cycle : _____
2^e cycle : _____
3^e cycle : _____
Autre : _____

5. Combien d'enfants avez-vous dans votre classe cette année? _____

6. Depuis combien d'années enseignez-vous dans ce local de classe? _____

7. Combien de locaux de classe différents avez-vous aménagés en considérant uniquement les années où vous avez eu une classe au préscolaire (4 et 5 ans)? _____

8. Quel(s) diplôme(s) possédez-vous? Veuillez tous les indiquer.

Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Technique d'éducation à l'enfance

Maîtrise en éducation

Autre: _____

9. Avez-vous déjà participé à des formations concernant :

l'émergence de la lecture et de l'écriture

	Sujet de la formation	Durée
<input type="checkbox"/> Oui. Veuillez les préciser :	_____	_____
<input type="checkbox"/> Non	_____	_____
	_____	_____

l'aménagement de la classe

<input type="checkbox"/> Oui. Veuillez les préciser :	_____	_____
<input type="checkbox"/> Non	_____	_____
	_____	_____

le jeu symbolique

<input type="checkbox"/> Oui. Veuillez les préciser :	_____	_____
<input type="checkbox"/> Non	_____	_____
	_____	_____

Merci de votre précieuse collaboration!

Le questionnaire de renseignements généraux est inspiré de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017).

ANNEXE IV

LA GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES CENTRES DE LITTÉRATIE

[]

UN AMÉNAGEMENT QUI A DE LA CLASSE

Grille d'observation de l'environnement physique des centres de littérature

Le local

Dimensions : _____

Superficie : _____

Le coin lecture

Coin présent Coin absent

Dimensions : _____

Superficie : _____

Le coin écriture

Coin présent Coin absent

Dimensions : _____

Superficie : _____

Le coin jeu symbolique

Coin présent Coin absent

Dimensions : _____

Superficie : _____

Autre : _____

Le coin lecture		
Organisation physique du coin lecture	Ressources disponibles dans le coin lecture ou la bibliothèque de livres	Disposition des ressources dans le coin lecture ou la bibliothèque de livres
<input type="checkbox"/> Constitue un espace réservé à la lecture. Accueille _____ enfant(s). <input type="checkbox"/> Propose des places confortables : <input type="checkbox"/> offre un tapis; <input type="checkbox"/> possède _____ coussin(s), _____ fauteuil(s) et _____ chaise(s). <input type="checkbox"/> Offre de la tranquillité (n'est pas à côté du coin blocs ou du coin jeu symbolique). <input type="checkbox"/> Est intime : <input type="checkbox"/> offre de l'intimité sur 2 côtés; <input type="checkbox"/> offre de l'intimité sur 3 côtés; <input type="checkbox"/> offre de l'intimité sur 4 côtés. <input type="checkbox"/> Est bien éclairé : <input type="checkbox"/> lumière naturelle; <input type="checkbox"/> lumière artificielle. <input type="checkbox"/> Possède une chaise du lecteur. <input type="checkbox"/> Est identifié par un nom autre que coin lecture : Autre :	Contient _____ livre(s), soit _____ livre(s) par enfant (_____ enfants dans la classe). Contient _____ genre(s) de livres différents : <input type="checkbox"/> _____ narratif(s); <input type="checkbox"/> _____ documentaire(s); <input type="checkbox"/> _____ sans texte; <input type="checkbox"/> _____ abécédaire(s); <input type="checkbox"/> _____ chiffrier(s); <input type="checkbox"/> _____ imagier(s); <input type="checkbox"/> _____ bande(s) dessinée(s); <input type="checkbox"/> _____ magazine(s); <input type="checkbox"/> _____ de comptines; <input type="checkbox"/> _____ atlas; <input type="checkbox"/> _____ fabriqué(s) par les enfants; <input type="checkbox"/> _____ autre : <input type="checkbox"/> Propose une variété de niveaux de difficulté des livres. <input type="checkbox"/> Propose des livres qui couvrent un thème : <input type="checkbox"/> Propose des livres écrits par un même auteur : <input type="checkbox"/> Possède des livres qui couvrent un même personnage : <input type="checkbox"/> Comporte au moins un livre en plus d'un exemplaire, soit _____. <input type="checkbox"/> Contient au moins un livre géant, soit _____. <input type="checkbox"/> Possède au moins un appareil numérique, soit _____. <input type="checkbox"/> Comporte des affiches qui font la promotion des livres ou de la lecture. <input type="checkbox"/> Possède au moins une marionnette ou une peluche, soit _____. Autre :	<input type="checkbox"/> Expose la couverture entière de livre(s), soit _____. <input type="checkbox"/> Respecte un système de classement. Autre :

Le coin écriture		
Organisation physique du coin écriture	Ressources disponibles dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture	Disposition des ressources dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture
<input type="checkbox"/> Constitue un espace réservé à l'écriture. <input type="checkbox"/> Possède une table. <input type="checkbox"/> Comporte au moins une chaise, soit _____. <input type="checkbox"/> Offre de la tranquillité (n'est pas à côté du coin blocs ou du coin jeu symbolique). <input type="checkbox"/> Est intime : <input type="checkbox"/> offre de l'intimité sur 2 côtés; <input type="checkbox"/> offre de l'intimité sur 3 côtés; <input type="checkbox"/> offre de l'intimité sur 4 côtés. <input type="checkbox"/> Est bien éclairé : <input type="checkbox"/> lumière naturelle; <input type="checkbox"/> lumière artificielle. <input type="checkbox"/> Est situé à côté du coin lecture. <input type="checkbox"/> Est identifié par un nom autre que coin écriture : Autre :	Contient _____ crayon(s). Contient _____ genre(s) de crayons différents : <input type="checkbox"/> _____ crayon(s) de plomb; <input type="checkbox"/> _____ stylos; <input type="checkbox"/> _____ crayon(s) de bois de couleur; <input type="checkbox"/> _____ crayon(s)-feutre(s); <input type="checkbox"/> _____ crayon(s) de cire; <input type="checkbox"/> _____ surligneur(s); <input type="checkbox"/> _____ crayon(s) à tableau blanc; <input type="checkbox"/> _____ craie(s); <input type="checkbox"/> _____ autre : Contient _____ papier(s). Contient _____ genre(s) de papiers différents : <input type="checkbox"/> _____ feuille(s) blanche(s); <input type="checkbox"/> _____ feuille(s) lignée(s); <input type="checkbox"/> _____ feuille(s) de couleur; <input type="checkbox"/> _____ feuille(s) brouillon; <input type="checkbox"/> _____ carton(s); <input type="checkbox"/> _____ cahier(s); <input type="checkbox"/> _____ feuille(s) d'activité; <input type="checkbox"/> _____ bloc(s)-notes; <input type="checkbox"/> _____ carte(s) postale(s); <input type="checkbox"/> _____ enveloppe(s); <input type="checkbox"/> _____ papillon(s) adhésif(s); <input type="checkbox"/> _____ autre : <input type="checkbox"/> Offre du matériel pour écrire : <input type="checkbox"/> _____ tableau blanc; <input type="checkbox"/> _____ tableau noir; <input type="checkbox"/> _____ autre : <input type="checkbox"/> Possède au moins un appareil numérique, soit _____. Autre :	<input type="checkbox"/> Possède des articles comportant des lettres : <input type="checkbox"/> lettres mobiles; <input type="checkbox"/> tampons encreurs de lettres; <input type="checkbox"/> pochoir(s) de lettres; <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> Comporte au moins un abécédaire, un dictionnaire pour enfant ou un imagier, soit _____. <input type="checkbox"/> Présente au moins un livre, soit _____. <input type="checkbox"/> L'alphabet est affiché dans le coin écriture. <input type="checkbox"/> Possède au moins un mot-étiquette, soit _____. <input type="checkbox"/> Possède du matériel de base : <input type="checkbox"/> _____ taille-crayons; <input type="checkbox"/> _____ gomme(s) à effacer; <input type="checkbox"/> _____ agrafeuse(s); <input type="checkbox"/> _____ perforatrice(s); <input type="checkbox"/> _____ ciseaux; <input type="checkbox"/> _____ bâton(s) de colle; <input type="checkbox"/> _____ ruban(s) adhésif(s); <input type="checkbox"/> _____ règle(s); <input type="checkbox"/> _____ brosse(s) à effacer; <input type="checkbox"/> _____ autre : <input type="checkbox"/> Contient du matériel de décoration : <input type="checkbox"/> perforatrice(s) à motifs; <input type="checkbox"/> ciseaux à motifs; <input type="checkbox"/> tampons encreurs à motifs; <input type="checkbox"/> ruban; <input type="checkbox"/> autocollants; <input type="checkbox"/> pochoir(s) à motifs; <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> Affiche au moins une production d'enfants. <input type="checkbox"/> Possède une chemise ou une pochette par enfant pour lui permettre de consigner ses écrits. <input type="checkbox"/> Affiche au moins un mot-étiquette, soit _____. <input type="checkbox"/> Offre un rangement du matériel dans des paniers, des pots ou des boîtes. Autre :

ANNEXE V
LE GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PORTANT SUR LES
INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

UN AMÉNAGEMENT QUI A DE LA CLASSE

Guide d'entretien semi-dirigé
portant sur les interventions des enseignantes

Phase d'ouverture

Accueil de la participante : saluer la participante et lui mentionner mon plaisir à la rencontrer.

Buts de la recherche : présenter les buts de la recherche, soit 1) dresser le portrait des interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans liées aux environnements physique et psychologique concernant les coins lecture, écriture et jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, et 2) analyser l'effet d'une activité de formation continue sur ces interventions.

Méthodologie et déroulement : demander à la participante la permission pour l'enregistrement de l'entretien et lui spécifier certains détails concernant la rencontre (durée approximative de l'entretien de 20 minutes, les données seront traitées de manière confidentielle, la participation est volontaire, etc.). Lui mentionner que l'entretien couvre trois volets, soit le coin lecture, le coin écriture et le coin jeu symbolique.

Informations recherchées : expliquer à la participante qu'il n'y a pas de mauvaises réponses et qu'elle doit être à l'aise d'exprimer ses idées. À aucun moment, il ne faut qu'elle se sente jugée.

Vérifier si la participante a des questions ou des inquiétudes et y répondre.

Commencer l'enregistrement audio.

Le coin lecture

Introduction à la section

Absence d'un coin lecture

1. Pourquoi n'avez-vous pas de coin lecture dans votre classe?

Présence d'un coin lecture (ou d'une bibliothèque de livres)

2. Faites-vous des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres)?

Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?

Si non, pourquoi?

Avez-vous d'autres informations à ajouter?

Le coin écriture

Introduction à la section

Absence d'un coin écriture

3. Pourquoi n'avez-vous pas de coin écriture dans votre classe?

Présence d'un coin écriture (ou d'un meuble de matériel d'écriture)

4. Faites-vous des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture)?

Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?

Si non, pourquoi?

Avez-vous d'autres informations à ajouter?

Le coin jeu symbolique

Introduction à la section

Absence d'un coin jeu symbolique

5. Pourquoi n'avez-vous pas de coin jeu symbolique dans votre classe?

Présence d'un coin jeu symbolique

6. Faites-vous des interventions pour entrainer les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique?

Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?

Si non, pourquoi?

Avez-vous d'autres informations à ajouter?

Clôture de l'entretien

S'assurer que la participante n'a pas d'autres commentaires ou questions : lui demander si elle a d'autres informations à me communiquer et si elle a des questions ou des commentaires.

Conclusion et remerciements : rappeler à la participante que les données seront traitées de manière confidentielle et la remercier chaleureusement.

Le guide d'entretien est inspiré de Thériault (2008) et de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017).

ANNEXE VI
LE QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ PORTANT SUR LES
INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTES

*Obligatoire

UN AMÉNAGEMENT QUI A DE LA CLASSE

Questionnaire autodéclaré
portant sur les interventions des enseignantes

Nous sollicitons votre aide afin de répondre à un questionnaire qui a pour but d'identifier vos interventions habituelles portant sur l'environnement physique et psychologique à l'égard des centres de littératie pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture des enfants de votre classe.

Le questionnaire proposé se compose de questions à choix multiples et de questions ouvertes, et se réalise environ en 15 minutes.

Quatre volets sont couverts, soit le coin lecture, le coin écriture, le coin jeu symbolique et les interventions liées à l'environnement psychologique.

Pour chacune des questions, identifiez la réponse qui correspond le mieux à votre réalité. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration!

1. Code: *

Le coin lecture

* Dans le cadre de ce questionnaire, une bibliothèque de livres est également considérée comme un coin lecture.

2. **Possédez-vous un coin lecture? ***

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non *Passez à la question 10.*

3. **Le coin lecture est-il présent dans la classe toute l'année? ***

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 5.*
- Non

4. À quel(s) moment(s) de l'année le coin lecture est-il présent dans votre classe? *

5. Effectuez-vous une rotation des livres au courant de l'année dans votre coin lecture? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non *Passez à la question 8.*

6. À quelle fréquence approximative effectuez-vous une rotation des livres dans votre coin lecture? *

7. Environ combien de livres sont changés en même temps dans votre coin lecture lors de ces rotations? *

8. Lorsque vous choisissez des livres pour votre coin lecture, quel(s) critère(s) guide(nt) vos choix? *

9. À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin lecture est-il permis aux enfants? *

Le coin écriture

* Dans le cadre de ce questionnaire, un meuble de matériel d'écriture est également considéré comme un coin écriture.

10. Possédez-vous un coin écriture? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non *Passez à la question 16.*

11. Le coin écriture est-il présent dans la classe toute l'année? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 13.*
- Non

12. À quel(s) moment(s) de l'année le coin écriture est-il présent dans votre classe? *

13. Effectuez-vous une rotation du matériel au courant de l'année dans le coin écriture? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non *Passez à la question 15.*

14. À quelle fréquence approximative effectuez-vous une rotation du matériel dans votre coin écriture? *

15. À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin écriture est-il permis aux enfants? *

Le coin jeu symbolique

16. Possédez-vous un coin jeu symbolique? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non *Passez à la question 22.*

17. Le coin jeu symbolique est-il présent dans la classe toute l'année? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 19.*
 Non

18. À quel(s) moment(s) de l'année le coin jeu symbolique est-il présent dans votre classe? *

19. Changez-vous le thème du coin jeu symbolique au courant de l'année? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non *Passez à la question 21.*

20. À quelle fréquence approximative le thème du coin jeu symbolique change-t-il? *

21. À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin jeu symbolique est-il permis aux enfants? *

Les interventions liées à l'environnement psychologique

22. Pour chaque énoncé, indiquez la fréquence à laquelle vous utilisez ces interventions auprès des enfants en sélectionnant la case qui correspond le mieux à votre réalité. *

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais ou presque jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
J'attire l'attention des enfants sur l'écrit présent dans la classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis un livre à voix haute.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'organise des activités portant sur les livres lus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je laisse du temps libre aux enfants afin qu'ils lisent seuls.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'encourage les enfants à discuter des lectures qu'ils ont réalisées seuls.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de m'aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans ma tête.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les enfants à lire devant le groupe ce qu'ils ont écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. *

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais ou presque jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Je laisse du temps libre aux enfants pour qu'ils écrivent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je laisse les enfants écrire de façon spontanée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'écris des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de m'aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'écris des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans ma tête.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'écris, avec l'aide des enfants, des histoires que ces derniers inventent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je réalise des activités d'orthographe approchées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me joins aux enfants dans le jeu symbolique en tant que personnage pour les faire lire ou écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je laisse un minimum de 45 minutes de jeux libres aux enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Pour chaque énoncé, indiquez la fréquence à laquelle vous utilisez ces interventions auprès des enfants en sélectionnant la case qui correspond le mieux à votre réalité. * Portez attention aux échelles qui sont différentes. *

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais ou presque jamais	Parfois	La plupart du temps	Toujours
Lorsque je lis un livre, je réalise des interventions avant la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je lis un livre, je réalise des interventions pendant la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je lis un livre, je réalise des interventions après la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsqu'un enfant me demande de lire un mot, je l'aide juste suffisamment pour qu'il soit capable de le lire ou d'en lire une partie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsqu'un enfant me demande de lui écrire un mot, je l'aide juste suffisamment pour qu'il soit capable de l'écrire ou d'en écrire une partie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je place un nouveau livre dans le coin lecture, je le présente aux enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je place du nouveau matériel dans le coin écriture, je le présente aux enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je place du nouveau matériel dans le coin écriture, je modélise des activités que les enfants peuvent réaliser avec celui-ci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. *

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais ou presque jamais	Parfois	La plupart du temps	Toujours
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, je le présente aux enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, je m'assure qu'il y a au moins quatre rôles que les enfants peuvent y jouer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, je présente les rôles que peuvent jouer les enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, je présente le nouveau matériel écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, je modélise les actions de lecteurs à réaliser avec le matériel écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, je modélise les actions de scripteurs à réaliser avec le matériel écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merci de votre collaboration!

Le questionnaire autodéclaré portant sur les interventions des enseignantes est inspiré de Thériault (2008) et de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017).

ANNEXE VII

LA GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DU COIN LECTURE OU DE LA BIBLIOTHÈQUE DE LIVRES

L'organisation physique du coin lecture

*Absence de coin lecture : le sous-total de cette section est de 0

	Ne répond pas aux attentes 0	Répond minimalement aux attentes 0,5	Répond adéquatement aux attentes 1
Le caractère réservé du coin lecture	Le coin lecture ne constitue pas un espace réservé à la lecture (les enfants peuvent le fréquenter pour autre chose que la lecture par le matériel qui s'y trouve) <input type="checkbox"/>		Il constitue un espace réservé à la lecture (les enfants ne peuvent pas le fréquenter pour autre chose que la lecture) <input type="checkbox"/>
La capacité d'accueil des enfants du coin lecture	Il accueille un enfant <input type="checkbox"/>	Il accueille entre deux et quatre enfants <input type="checkbox"/>	Il accueille cinq enfants ou plus <input type="checkbox"/>
Le confort des places offertes dans le coin lecture	Il ne possède pas de places confortables (tapis, coussin, fauteuil, chaise, par exemple) <input type="checkbox"/>	Il possède un tapis ou il possède au moins un coussin, un fauteuil ou une chaise, par exemple <input type="checkbox"/>	Il possède un tapis et au moins un coussin, un fauteuil ou une chaise, par exemple <input type="checkbox"/>
La tranquillité du coin lecture	Il n'offre pas de tranquillité (se situe à côté du coin jeu symbolique ou du coin blocs) <input type="checkbox"/>		Il ne se situe pas directement à côté du coin jeu symbolique et du coin blocs <input type="checkbox"/>
L'intimité du coin lecture	Il ne propose pas d'intimité (intimité sur moins de deux côtés) <input type="checkbox"/>	Il propose de l'intimité sur deux côtés <input type="checkbox"/>	Il propose de l'intimité sur au moins trois côtés ou sur deux côtés accompagnés d'un côté ouvert directement sur le coin écriture <input type="checkbox"/>
L'éclairage du coin lecture	Il n'offre aucun éclairage (absence de lumière naturelle ou artificielle) <input type="checkbox"/>	Il offre de la lumière artificielle diffusée du plafond <input type="checkbox"/>	Il offre de la lumière naturelle provenant d'une fenêtre ou de la lumière artificielle diffusée d'une lampe <input type="checkbox"/>
La présence d'une chaise du lecteur	Il n'a pas de chaise du lecteur <input type="checkbox"/>		Il a une chaise du lecteur <input type="checkbox"/>
L'affichage d'un nom personnalisé autre que coin lecture	Il ne possède pas un nom personnalisé autre que coin lecture <input type="checkbox"/>		Il possède un nom personnalisé autre que coin lecture <input type="checkbox"/>
Sous-score :			/8

Les ressources disponibles dans le coin lecture ou la bibliothèque de livres	Ne répond pas aux attentes	Répond minimal ement aux attentes	Répond adéquatement aux attentes
	0	0,5	1
<i>La présence...</i>			
D'une variété de niveaux de difficulté des livres	Une variété de niveaux de difficulté des livres n'est pas proposée <input type="checkbox"/>		Une variété de niveaux de difficulté des livres est proposée <input type="checkbox"/>
De livres couvrant un thème	Les livres ne couvrent pas un thème <input type="checkbox"/>		Des livres couvrent au moins un thème <input type="checkbox"/>
De livres écrits par un même auteur	Les livres ne couvrent pas un auteur <input type="checkbox"/>		Des livres couvrent au moins un auteur <input type="checkbox"/>
De livres couvrant un personnage	Des livres ne couvrent pas un personnage <input type="checkbox"/>		Des livres couvrent au moins un personnage <input type="checkbox"/>
De livre(s) en plus d'un exemplaire	Aucun livre n'est présent en plus d'un exemplaire <input type="checkbox"/>		Au moins un livre est présent en plus d'un exemplaire <input type="checkbox"/>
De livre(s) géant(s)	Aucun livre géant n'est proposé <input type="checkbox"/>		Au moins un livre géant est proposé <input type="checkbox"/>
D'appareil(s) numérique(s)	Aucun appareil numérique n'est accessible <input type="checkbox"/>		Au moins un appareil numérique est accessible <input type="checkbox"/>
D'affiche(s) faisant la promotion des livres ou de la lecture	Aucune affiche faisant la promotion des livres ou de la lecture n'est présente <input type="checkbox"/>		Au moins une affiche faisant la promotion des livres ou de la lecture est présente <input type="checkbox"/>
De marionnette(s) ou de peluche(s)	Aucune marionnette ou peluche n'est proposée <input type="checkbox"/>		Au moins une marionnette ou peluche est proposée <input type="checkbox"/>
Sous-score :			9

La disposition des ressources dans le coin lecture ou la bibliothèque de livres	Ne répond pas aux attentes	Répond minimal ement aux attentes	Répond adéquatement aux attentes
	0	0,5	1
La couverture de livre(s) exposée	La couverture d'aucun livre n'est exposée <input type="checkbox"/>	La couverture d'un ou de deux livres est exposée <input type="checkbox"/>	La couverture d'au moins trois livres est exposée <input type="checkbox"/>
Le système de classement	Aucun livre ne respecte un système de classement <input type="checkbox"/>		Des livres respectent un système de classement <input type="checkbox"/>
La rotation des livres	Aucune rotation de livres n'est effectuée <input type="checkbox"/>	Des livres sont changés au courant de l'année (moins de 25 livres toutes les deux semaines ou moins fréquemment qu'à toutes les deux semaines) <input type="checkbox"/>	Au moins 25 livres sont changés toutes les deux semaines <input type="checkbox"/>
Sous-score :			3

Score global :

/20

Le nombre de livres par enfant

Score :

Le nombre de genres de livres (narratif, documentaire, sans texte, abécédaire, chiffrier, imagier, bande dessinée, magazine, de comptines, dictionnaire, biographie, atlas, fabriqué par les enfants, etc.)

Score :

LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE DU COIN LECTURE OU DE LA BIBLIOTHÈQUE DE LIVRES

	Jamais ou presque jamais 0	Quelques fois par année 1	Quelques fois par mois 2	Quelques fois par semaine 3	Tous les jours 4
L'enseignante attire l'attention des enfants sur l'écrit présent dans la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante lit un livre à voix haute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante fait des activités en lien avec les livres lus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante invite les enfants à discuter des lectures qu'ils ont réalisées seuls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante lit des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de l'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante lit des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans sa tête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante invite les enfants à lire devant le groupe ce qu'ils ont écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante laisse du temps libre aux enfants afin qu'ils lisent seuls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Jamais ou presque jamais 0	Parfois 1	La plupart du temps 2	Toujours 3	
Lorsque l'enseignante lit un livre, elle réalise des interventions avant la lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lorsque l'enseignante lit un livre, elle réalise des interventions pendant la lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lorsque l'enseignante lit un livre, elle réalise des interventions après la lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lorsqu'un enfant lui demande de lire un mot, l'enseignante l'aide juste suffisamment pour qu'il soit capable de le lire ou d'en lire une partie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lorsque l'enseignante place un nouveau livre dans le coin lecture, elle le présente aux enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Score :

/47

LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DU COIN ÉCRITURE OU DU MEUBLE DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

L'organisation physique du coin écriture	Ne répond pas aux attentes	Répond minimalement aux attentes	Répond adéquatement aux attentes
<i>*Absence de coin écriture : le sous-total de cette section est de 0</i>	0	0,5	1
Le caractère réservé du coin écriture	Le coin écriture ne constitue pas un espace réservé à l'écriture (les enfants peuvent le fréquenter pour autre chose que l'écriture par le matériel qui s'y trouve) <input type="checkbox"/>		Il constitue un espace réservé à l'écriture (les enfants ne peuvent pas le fréquenter pour autre chose que l'écriture) <input type="checkbox"/>
La présence de table(s)	Le coin écriture n'a aucune table <input type="checkbox"/>		Il a au moins une table <input type="checkbox"/>
La présence de chaise(s)	Il ne possède aucune chaise <input type="checkbox"/>	Il possède une chaise <input type="checkbox"/>	Il possède plus d'une chaise <input type="checkbox"/>
La tranquillité du coin écriture	Il n'offre pas de tranquillité (se situe à côté du coin jeu symbolique ou du coin blocs) <input type="checkbox"/>		Il ne se situe pas directement à côté du coin jeu symbolique et du coin blocs <input type="checkbox"/>
L'intimité du coin écriture	Il ne propose pas d'intimité (intimité sur moins de deux côtés) <input type="checkbox"/>	Il propose de l'intimité sur deux côtés <input type="checkbox"/>	Il propose de l'intimité sur au moins trois côtés ou sur deux côtés accompagnés d'un côté ouvert directement sur le coin lecture <input type="checkbox"/>
L'éclairage du coin écriture	Il n'offre aucun éclairage (absence de lumière naturelle ou artificielle) <input type="checkbox"/>	Il offre de la lumière artificielle diffusée du plafond <input type="checkbox"/>	Il offre de la lumière naturelle provenant d'une fenêtre ou de la lumière artificielle diffusée d'une lampe <input type="checkbox"/>
La proximité du coin lecture	Il ne se situe pas directement à côté du coin lecture <input type="checkbox"/>		Il se situe directement à côté du coin lecture <input type="checkbox"/>
L'affichage d'un nom personnalisé autre que coin écriture	Il ne possède pas un nom personnalisé autre que coin écriture <input type="checkbox"/>		Il possède un nom personnalisé autre que coin écriture <input type="checkbox"/>
Sous-score :			/8

Les ressources disponibles dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture	Ne répond pas aux attentes	Répond minimalement aux attentes	Répond adéquatement aux attentes
La présence...	0	0,5	1
De crayon(s)	Aucun crayon n'est offert <input type="checkbox"/>	Entre un et neuf crayons sont offerts <input type="checkbox"/>	Au moins dix crayons sont offerts <input type="checkbox"/>
D'une diversité de genre(s) de crayons (crayon de plomb, stylo, crayon de bois de couleur, crayon-feutre, crayon de cire, surligneur, crayon à tableau blanc, craie, etc.)	Aucune diversité de genre n'est offert (un genre) <input type="checkbox"/>	Deux genres de crayons sont offerts <input type="checkbox"/>	Au moins trois genres de crayons sont offerts <input type="checkbox"/>
De papier	Aucun papier n'est offert <input type="checkbox"/>	Entre 1 et 19 papiers sont offerts <input type="checkbox"/>	Au moins 20 papiers sont offerts <input type="checkbox"/>
D'une diversité de genre(s) de papier (feuille blanche, lignée, de couleur, brouillon, carton, cahier, carte postale, enveloppe, bloc-notes, papillon adhésif, activité, etc.)	Aucune diversité de genre n'est offert (un genre) <input type="checkbox"/>	Deux genres de papier sont offerts <input type="checkbox"/>	Au moins trois genres de papier sont offerts <input type="checkbox"/>
D'autre matériel pour écrire : tableau blanc ou noir, bac de sable, etc.	Aucun matériel pour écrire n'est proposé <input type="checkbox"/>	Un matériel pour écrire est proposé <input type="checkbox"/>	Plus d'un matériel pour écrire est proposé <input type="checkbox"/>
D'appareil(s) numérique(s)	Aucun appareil numérique n'est accessible <input type="checkbox"/>		Au moins un appareil numérique est accessible <input type="checkbox"/>
D'article(s) comportant des lettres : lettres mobiles, tampons encreurs de lettres, pochoirs de lettres, etc.	Aucun article comportant des lettres n'est présent <input type="checkbox"/>	Un article comportant des lettres est présent <input type="checkbox"/>	Au moins deux articles comportant des lettres sont présents <input type="checkbox"/>
D'abécédaire(s), d'imagier(s) ou de dictionnaire(s) pour enfants	Aucun abécédaire, imagier ou dictionnaire pour enfants n'est accessible <input type="checkbox"/>		Au moins un abécédaire, un imagier ou un dictionnaire pour enfants est accessible <input type="checkbox"/>
De livre(s) servant de modèle aux enfants	Aucun livre servant de modèle aux enfants n'est présent <input type="checkbox"/>		Au moins un livre servant de modèle aux enfants est présent <input type="checkbox"/>
D'affiche(s) de l'alphabet	Aucune affiche de l'alphabet n'est présente <input type="checkbox"/>		Au moins une affiche de l'alphabet est présente <input type="checkbox"/>
De mot(s)-étiquette(s)	Aucun mot-étiquette n'est offert <input type="checkbox"/>	Entre 1 et 19 mots-étiquettes sont offerts <input type="checkbox"/>	Au moins 20 mots-étiquettes sont offerts <input type="checkbox"/>
D'article(s) de base : taille-crayons, gomme à effacer, agrafeuse, perforatrice, ciseaux, bâton de colle, ruban adhésif, règle, brosse à effacer à tableau noir ou blanc, etc.	Aucun article de base n'est présent <input type="checkbox"/>	Un ou deux articles de base sont présents <input type="checkbox"/>	Au moins trois articles de base sont présents <input type="checkbox"/>
D'article(s) de décoration : perforatrice à motifs, ciseaux à motifs, tampon encreur à motifs, ruban, autocollants, pochoir à motifs, livre pour apprendre à dessiner, etc.	Aucun article de décoration n'est offert <input type="checkbox"/>	Un ou deux articles de décoration sont offerts <input type="checkbox"/>	Au moins trois articles de décoration sont offerts <input type="checkbox"/>
D'article(s) de jeu pour des mots ou de l'écrit : boîte à lettres, plaque aimantée pour lettres aimantées, etc.	Aucun article de jeu n'est présent <input type="checkbox"/>		Au moins un article de jeu est présent <input type="checkbox"/>

Sous-score :

/14

La disposition des ressources dans le coin écriture ou le meuble de matériel d'écriture	Ne répond pas aux attentes	Répond minimal ement aux attentes	Répond adéquatement aux attentes
	0	0,5	1
L'affichage de production(s) d'enfants	Aucune production d'enfants n'est affichée <input type="checkbox"/>		Au moins une production d'enfants est affichée <input type="checkbox"/>
La présence de chemises ou autre qui permet de consigner les écrits des enfants	Aucune chemise (ou autre) pour consigner les écrits des enfants n'est offerte <input type="checkbox"/>		Des chemises (ou autre) pour consigner les écrits des enfants sont offertes <input type="checkbox"/>
L'affichage de mot(s)-étiquette(s)	Aucun mot-étiquette n'est affiché <input type="checkbox"/>	Entre un et neuf mots-étiquettes sont affichés <input type="checkbox"/>	Au moins dix mots-étiquettes sont affichés <input type="checkbox"/>
Le rangement des ressources dans des bacs, des paniers ou des boîtes, par exemple	Aucune forme de rangement des ressources dans des bacs, des paniers ou des boîtes, par exemple, n'est présente <input type="checkbox"/>		Une forme de rangement des ressources dans des bacs, des paniers ou des boîtes, par exemple, est présente <input type="checkbox"/>
La rotation des ressources	Aucune rotation du matériel n'est effectuée <input type="checkbox"/>	Une rotation du matériel a lieu moins fréquemment qu'à toutes les six semaines <input type="checkbox"/>	Une rotation du matériel a lieu toutes les six semaines ou plus fréquemment <input type="checkbox"/>
Sous-score :			5
Score global :			/27

LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE DU COIN ÉCRITURE OU DU MEUBLE DE MATÉRIEL D'ÉCRITURE

	Jamais ou presque jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
	0	1	2	3	4
L'enseignante laisse les enfants écrire de façon spontanée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante écrit des mots ou des phrases devant les enfants en leur demandant de l'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante écrit des mots ou des phrases devant les enfants en modélisant ce qui se passe dans sa tête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante écrit, avec l'aide des enfants, des histoires que ces derniers inventent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante réalise des activités d'orthographe approchées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante laisse du temps libre aux enfants pour qu'ils écrivent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Jamais ou presque jamais	Parfois	La plupart du temps	Toujours	
	0	1	2	3	
Lorsqu'un enfant demande à l'enseignante de lui écrire un mot, elle l'aide juste suffisamment pour qu'il soit capable de l'écrire ou d'en écrire une partie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lorsque l'enseignante place du nouveau matériel dans le coin écriture, elle le présente aux enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lorsque l'enseignante place du nouveau matériel dans le coin écriture, elle modélise des activités que les enfants peuvent réaliser avec celui-ci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Score :					/33

LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DU COIN JEU SYMBOLIQUE

L'organisation physique du coin jeu symbolique		Ne répond pas aux attentes 0	Répond minimalement aux attentes 0,5	Répond adéquatement aux attentes 1
Le caractère réservé du coin jeu symbolique	Le coin jeu symbolique ne constitue pas un espace réservé aux jeux symboliques (les enfants peuvent le fréquenter pour autre chose par le matériel qui s'y trouve) <input type="checkbox"/>			Il constitue un espace réservé au jeu symbolique (les enfants ne peuvent pas le fréquenter pour autre chose) <input type="checkbox"/>
L'intimité du coin jeu symbolique	Le coin jeu symbolique ne propose pas d'intimité (intimité sur moins de deux côtés) <input type="checkbox"/>	Il propose de l'intimité sur deux côtés <input type="checkbox"/>		Il propose de l'intimité sur au moins trois côtés <input type="checkbox"/>
La disposition logique du mobilier en lien avec le thème abordé	Le mobilier est non disposé de manière logique (il ne permet pas de deviner le thème abordé : _____) <input type="checkbox"/>			Le mobilier est disposé de manière logique (il permet de deviner le thème abordé : _____) <input type="checkbox"/>
Sous-score :				3

Les ressources disponibles dans le coin jeu symbolique		Ne répond pas aux attentes 0	Répond minimalement aux attentes 0,5	Répond adéquatement aux attentes 1
<i>La présence...</i>				
De matériel écrit fonctionnel selon les rôles et le thème	Le matériel écrit n'est pas fonctionnel <input type="checkbox"/>	Le matériel écrit est peu fonctionnel <input type="checkbox"/>		Le matériel écrit est majoritairement fonctionnel <input type="checkbox"/>
De matériel écrit neutre	Il ne propose aucun matériel écrit neutre <input type="checkbox"/>			Il propose plus d'un matériel écrit neutre <input type="checkbox"/>
De matériel écrit défini	Il ne possède aucun matériel écrit défini <input type="checkbox"/>			Il possède plus d'un matériel écrit défini <input type="checkbox"/>
De livres fonctionnels selon les rôles et le thème	Les livres ne sont pas fonctionnels <input type="checkbox"/>	Les livres sont peu fonctionnels <input type="checkbox"/>		Les livres sont majoritairement fonctionnels <input type="checkbox"/>
Sous-score :				4

La disposition des ressources dans le coin jeu symbolique	Ne répond pas aux attentes 0	Répond minimalement aux attentes 0,5	Répond adéquatement aux attentes 1
L'emplacement fonctionnel du matériel écrit	L'emplacement du matériel écrit n'est pas fonctionnel <input type="checkbox"/>	L'emplacement du matériel écrit est peu fonctionnel <input type="checkbox"/>	L'emplacement du matériel écrit est majoritairement fonctionnel <input type="checkbox"/>
La rotation du thème	Aucune rotation du thème n'est effectuée ou elle est effectuée une fois pendant l'année <input type="checkbox"/>	Une rotation du thème a lieu moins fréquemment qu'à toutes les six semaines et plus fréquemment qu'une fois pendant l'année <input type="checkbox"/>	Une rotation du thème a lieu toutes les six semaines ou plus fréquemment <input type="checkbox"/>
Sous-score :			2

Score global : 9

Le nombre de matériel écrit différent

Score :

Le nombre de livres différents

Score :

LES INTERVENTIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE DU COIN JEU SYMBOLIQUE

	Jamais ou presque jamais 0	Quelques fois par année 1	Quelques fois par mois 2	Quelques fois par semaine 3	Tous les jours 4
L'enseignante se joint aux enfants dans le jeu symbolique en tant que personnage pour les faire lire ou écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignante laisse un minimum de 45 minutes de jeux libres aux enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Jamais ou presque jamais 0	Parfois 1	La plupart du temps 2	Toujours 3	
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante le présente aux enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante présente les rôles que peuvent jouer les enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante présente le nouveau matériel écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante modélise les actions de lecteurs à réaliser avec le matériel écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lors d'un nouveau thème dans le coin jeu symbolique, l'enseignante modélise les actions de scripteurs à réaliser avec le matériel écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Score :					23

ANNEXE VIII
LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DU QUESTIONNAIRE
AUTODÉCLARÉ

Question 6. À quelle fréquence approximative effectuez-vous une rotation des livres dans votre coin lecture (ou votre bibliothèque de livres)?

- A) Toutes les semaines
ou plus fréquemment *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans les livres du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres), en les retirant en partie ou entièrement et en ajoutant de nouveaux livres, et ce, toutes les semaines ou plus fréquemment.*
- B) Toutes les deux semaines *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans les livres du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres), en les retirant en partie ou entièrement et en ajoutant de nouveaux livres, et ce, de moins fréquemment que toutes les semaines à plus fréquemment que tous les mois.*
- C) Tous les mois *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans les livres du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres), en les retirant en partie ou entièrement et en ajoutant de nouveaux livres, et ce, de tous les mois à plus fréquemment que tous les deux mois.*
- D) Tous les deux mois
ou plus rarement *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans les livres du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres), en les retirant en partie ou entièrement et en ajoutant de nouveaux livres, et ce, tous les deux mois ou plus rarement.*

Question 8. Lorsque vous choisissez des livres pour votre coin lecture (ou votre bibliothèque de livres), quel(s) critère(s) guide(nt) vos choix?

- A) Le thème du livre *L'enseignante mentionne qu'elle considère le thème du livre lorsqu'elle choisit des livres pour le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) (ex. : elle choisit des livres qui parlent de l'ours polaire puisque le thème du mois est les animaux du pôle Nord).*
- B) Les intérêts des enfants *L'enseignante mentionne qu'elle considère les intérêts des enfants lorsqu'elle choisit des livres pour le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) (ex. : étant donné que les enfants ont un vif intérêt depuis quelques jours pour les insectes, elle choisit des livres sur ce sujet).*
- C) Le genre du livre *L'enseignante mentionne qu'elle considère le genre du livre lorsqu'elle choisit des livres pour le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) (ex. : elle choisit au moins un documentaire et un imagier, en plus des albums narratifs).*
- D) Le degré de difficulté du livre *L'enseignante mentionne qu'elle considère le degré de difficulté du livre lorsqu'elle choisit des livres pour le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) (ex. : elle prend des petits livrets de lecture comportant peu de mots pour les enfants qui commencent à lire en fin d'année).*
- E) L'apparence du livre *L'enseignante mentionne qu'elle considère l'apparence du livre lorsqu'elle choisit des livres pour le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) (ex. : elle observe l'état physique du livre et l'attrait des images).*
- F) L'auteur ou l'illustrateur du livre *L'enseignante mentionne qu'elle considère l'auteur ou l'illustrateur du livre lorsqu'elle choisit des livres pour le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) (ex. : elle prend quelques livres qui sont écrits par un même auteur ou illustré par un même illustrateur).*

Question 9. À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin lecture (ou à la bibliothèque de livres) est-il permis aux enfants?

- A) En tout temps *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) en tout temps au courant de la journée.*
- B) Lors des jeux libres *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) lors des jeux libres, soit lorsque les enfants peuvent réaliser les activités de leur choix qui sont offertes dans la classe (ex. : du jeu symbolique, un jeu de construction, un bricolage).*
- C) Lors des jeux calmes *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) lors des jeux calmes, soit lorsque les enfants peuvent réaliser certaines activités calmes choisies par l'enseignante (ex. : un casse-tête, du dessin, de la lecture).*
- D) Lors de la détente *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) lors de la détente, soit le moment où les enfants se reposent.*
- E) Lors de la routine du matin *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) lors de la routine du matin, soit lorsque les enfants s'occupent en réalisant de petites activités identifiées par l'enseignante en arrivant dans la classe (ex. : de la lecture, un petit atelier).*
- F) Lors des transitions *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) lors des transitions, soit les moments entre la fin d'une activité et le début d'une autre (ex. : lorsque l'enfant a fini sa collation ou une activité).*

- G) Lors d'ateliers *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) lors d'ateliers, soit lorsque les enfants doivent effectuer des activités précises, identifiées par l'enseignante, qui se déroulent parfois sur plusieurs jours (ex. : un des quatre ateliers de la semaine consiste à « lire » dans le coin lecture).*

Question 14. À quelle fréquence approximative effectuez-vous une rotation du matériel dans votre coin écriture (ou votre meuble de matériel d'écriture)?

- A) Toutes les semaines ou plus fréquemment *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans le matériel du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture), en le retirant en partie ou entièrement et en ajoutant du nouveau matériel, et ce, toutes les semaines ou plus fréquemment.*
- B) Toutes les deux semaines *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans le matériel du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture), en le retirant en partie ou entièrement et en ajoutant du nouveau matériel, et ce, de moins fréquemment que toutes les semaines à plus fréquemment que tous les mois.*
- C) Tous les mois *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans le matériel du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture), en le retirant en partie ou entièrement et en ajoutant du nouveau matériel, et ce, de tous les mois à plus fréquemment que tous les deux mois.*
- D) Tous les deux mois ou plus rarement *L'enseignante mentionne effectuer des changements dans le matériel du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture), en le retirant en partie ou entièrement et en ajoutant du nouveau matériel, et ce, tous les deux mois ou plus rarement.*

Question 15. **À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin écriture (ou au meuble de matériel d'écriture) est-il permis aux enfants?**

- A) En tout temps *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) en tout temps au courant de la journée.*
- B) Lors des jeux libres *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) lors des jeux libres, soit lorsque les enfants peuvent réaliser les activités de leur choix qui sont offertes dans la classe (ex. : du jeu symbolique, un jeu de construction, un bricolage).*
- C) Lors des jeux calmes *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) lors des jeux calmes, soit lorsque les enfants peuvent réaliser certaines activités calmes choisies par l'enseignante (ex. : un casse-tête, un dessin, de la lecture).*
- D) Lors de la détente *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) lors de la détente, soit le moment où les enfants se reposent.*
- E) Lors de la routine du matin *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) lors de la routine du matin, soit lorsque les enfants s'occupent en réalisant de petites activités identifiées par l'enseignante en arrivant dans la classe (ex. : de la lecture, un petit atelier).*
- F) Lors des transitions *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) lors des transitions, soit les moments entre la fin d'une activité et le début d'une autre (ex. : lorsque l'enfant a fini sa collation ou une activité).*

- G) Lors d'ateliers *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin d'écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) lors d'ateliers, soit lorsque les enfants doivent effectuer des activités précises, identifiées par l'enseignante, qui se déroulent parfois sur plusieurs jours (ex. : un des quatre ateliers de la semaine consiste à écrire dans le coin écriture).*

Question 20. À quelle fréquence approximative le thème du coin jeu symbolique change-t-il?

- A) Toutes les semaines ou plus fréquemment *L'enseignante mentionne changer le thème du coin jeu symbolique toutes les semaines ou plus fréquemment.*
- B) Toutes les deux semaines *L'enseignante mentionne changer le thème du coin jeu symbolique de moins fréquemment que toutes les semaines à plus fréquemment que tous les mois.*
- C) Tous les mois *L'enseignante mentionne changer le thème du coin jeu symbolique de tous les mois à plus fréquemment que tous les deux mois.*
- D) Tous les deux mois ou plus rarement *L'enseignante mentionne changer le thème du coin jeu symbolique tous les deux mois ou plus rarement.*

Question 21. À quel(s) moment(s) de la journée l'accès au coin jeu symbolique est-il permis aux enfants?

- A) Lors des jeux libres *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin jeu symbolique lors des jeux libres, soit lorsque les enfants peuvent réaliser les activités de leur choix qui sont offertes dans la classe (ex. : du jeu symbolique, un jeu de construction, un bricolage).*

- B) Lors des transitions *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin jeu symbolique lors des transitions, soit les moments entre la fin d'une activité et le début d'une autre (ex. : lorsque l'enfant a fini sa collation ou une activité).*
- C) Lors d'ateliers *L'enseignante mentionne qu'elle permet aux enfants de fréquenter le coin jeu symbolique lors d'ateliers, soit lorsque les enfants doivent effectuer des activités précises, identifiées par l'enseignante, qui se déroulent parfois sur plusieurs jours (ex. : un des quatre ateliers de la semaine consiste à jouer dans le coin jeu symbolique).*

ANNEXE IX

LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Question 2. **Faites-vous des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres)? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?**

- | | |
|--|---|
| A) Activités de lecture réalisées | <i>Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle réalise des activités de lecture avec les enfants (ex. : elle lit un livre aux enfants tous les jours).</i> |
| B) Moments donnés aux enfants au courant de la journée afin qu'ils consultent les livres | <i>Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle donne des moments aux enfants au courant de la journée pour qu'ils puissent consulter des livres (ex. : les enfants doivent prendre un livre en entrant dans la classe le matin ou ils peuvent « lire » s'ils ont terminé une activité).</i> |
| C) Rotation effectuée des livres | <i>Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle effectue une rotation des livres (ex. : une fois par semaine, elle change les livres).</i> |
| D) Présentation des nouveaux livres figurant dans le coin lecture (ou la bibliothèque de livres) | <i>Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle présente les nouveaux livres aux enfants (ex. : lorsqu'elle ajoute un livre, elle le présente aux enfants en mentionnant de quoi il parle, les façons de le consulter et les raisons pour lesquelles elle l'apprécie).</i> |
| E) Présentation du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres) en début d'année scolaire | <i>Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'en début d'année scolaire elle le présente aux enfants (ex. : elle explique ce que les enfants peuvent y faire et elle précise les bons comportements à adopter).</i> |

- F) Fréquentation encouragée du coin lecture (ou de la bibliothèque de livres) *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle favorise sa fréquentation par les enfants (ex. : elle encourage les enfants à y aller et renforce positivement ceux qui vont y réaliser de la lecture).*
- G) Renforcement positif des comportements de lecteurs adoptés par les enfants *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle renforce positivement les comportements de lecteurs adoptés par les enfants (ex. : elle félicite un enfant qui regarde bien les images et qui tourne les pages dans le bon sens).*
- H) Enseignement réalisé au sujet de l'utilisation des livres *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle réalise de l'enseignement au sujet de l'utilisation des livres (ex. : elle enseigne de quelle manière choisir un livre, le manipuler, le « lire »).*
- I) Visites réalisées à la bibliothèque de l'école ou municipale *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin lecture (ou la bibliothèque de livres), l'enseignante mentionne qu'elle visite la bibliothèque de l'école ou celle municipale (ex. : les enfants vont toutes les semaines à la bibliothèque de l'école pour choisir des livres).*

Question 4. Faites-vous des interventions pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture)? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?

- A) Activités d'écriture réalisées *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'elle réalise des activités d'écriture avec les enfants (ex. : elle fait une activité dans laquelle les enfants sont invités à écrire leur prénom à l'aide des mots-étiquettes).*

- B) Moments donnés aux enfants au courant de la journée afin qu'ils écrivent *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'elle donne des moments aux enfants au courant de la journée pour qu'ils puissent écrire (ex. : les enfants peuvent écrire des lettres ou des mots s'ils ont terminé une activité).*
- C) Rotation effectuée du matériel dans le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'elle effectue une rotation du matériel (ex. : une fois par semaine, elle change du matériel comme les types de crayons offerts).*
- D) Présentation du nouveau matériel figurant dans le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture) *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'elle présente le matériel offert, que ce soit en expliquant son utilité ou en modélisant des actions possibles avec ce dernier (ex. : elle fait un exemple devant les enfants de production avec les tampons encreurs de lettres).*
- E) Présentation du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture) en début d'année scolaire *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'en début d'année scolaire elle le présente aux enfants (ex. : elle explique ce que les enfants peuvent y faire et elle précise les bons comportements à adopter).*
- F) Fréquentation encouragée du coin écriture (ou du meuble de matériel d'écriture) *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'elle favorise sa fréquentation par les enfants (ex. : elle encourage les enfants à y aller et renforce positivement ceux qui vont y réaliser des productions).*

- G) Renforcement positif des productions réalisées en écriture par les enfants *Pour favoriser l'intérêt des enfants envers le coin écriture (ou le meuble de matériel d'écriture), l'enseignante mentionne qu'elle renforce positivement les productions en écriture effectuées par les enfants (ex. : elle félicite un enfant qui a écrit des lettres sur une feuille en début d'année et elle présente cette production aux autres enfants).*

Question 6. Faites-vous des interventions pour entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?

- A) Ajout de matériel écrit dans le coin jeu symbolique *Afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique, l'enseignante mentionne qu'elle ajoute du matériel écrit (ex. : dans le coin épicerie, elle ajoute le matériel nécessaire afin que les enfants puissent lire et écrire dans leur jeu).*
- B) Présentation du matériel écrit *Afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique, l'enseignante mentionne qu'elle présente le matériel écrit (ex. : elle montre aux enfants qu'elle a placé des feuilles et un crayon à côté du téléphone dans le coin maison s'ils veulent écrire).*
- C) Modélisation des rôles et des actions possibles de lecteurs et de scripteurs *Afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique, l'enseignante mentionne qu'elle modélise les rôles et les actions possibles à cet effet (ex. : dans le coin de la fleuriste, elle modélise une cliente qui écrit une carte pour accompagner les fleurs).*

- D) Soutien apporté pendant le jeu des enfants *Afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique, l'enseignante mentionne qu'elle soutient les enfants pendant leur jeu (ex. : elle entraîne l'enfant à lui écrire la commande donnée par la cliente du restaurant afin qu'elle puisse la préparer dans la cuisine ou elle répond aux questions des enfants portant sur leurs comportements de lecteurs et de scripteurs).*
- E) Renforcement positif des comportements de lecteurs et de scripteurs des enfants *Afin d'entraîner les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans le coin jeu symbolique, l'enseignante mentionne qu'elle renforce positivement les comportements de lecteurs et de scripteurs des enfants (ex. : à la fin de la journée, elle félicite l'enfant qui a écrit une facture dans le coin épicerie et la montre aux autres enfants de la classe).*

ANNEXE X

LE RETOUR SUR LA FORMATION

*Obligatoire

UN AMÉNAGEMENT QUI A DE LA CLASSE

Retour sur la formation

1. Prénom: *

2. Quel est votre degré global de satisfaction à la suite de la formation? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Non satisfaisant	<input type="radio"/>	Très satisfaisant									

3. Qu'avez-vous apprécié de cette formation? *

4. Qu'avez-vous moins apprécié de cette formation? *

5. Quel est votre niveau d'apprentissage lors de cette formation concernant l'environnement **PHYSIQUE** du coin **LECTURE**? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
J'ai peu appris; je connaissais déjà presque tout à ce sujet	<input type="radio"/>	J'ai beaucoup appris; je ne connaissais presque rien à ce sujet									

6. Quel est votre niveau d'apprentissage lors de cette formation concernant l'environnement **PHYSIQUE** du coin **ÉCRITURE**? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
J'ai peu appris; je connaissais déjà presque tout à ce sujet	<input type="radio"/>	J'ai beaucoup appris; je ne connaissais presque rien à ce sujet									

7. Quel est votre niveau d'apprentissage lors de cette formation concernant l'environnement **PHYSIQUE** du coin **JEU SYMBOLIQUE**? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
J'ai peu appris; je connaissais déjà presque tout à ce sujet	<input type="radio"/>	J'ai beaucoup appris; je ne connaissais presque rien à ce sujet									

8. Que pensez-vous mettre en place au courant des prochains mois concernant l'environnement **PHYSIQUE** du coin lecture, du coin écriture et du coin jeu symbolique? *

9. Quel est votre niveau d'apprentissage lors de cette formation concernant l'environnement PSYCHOLOGIQUE en lien avec les centres de littératie? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
J'ai peu appris; je connaissais déjà presque tout � ce sujet	<input type="radio"/>	J'ai beaucoup appris; je ne connaissais presque rien � ce sujet									

10. Que pensez-vous mettre en place au courant des prochains mois concernant l'environnement PSYCHOLOGIQUE en lien avec les centres de littératie? *

11. Avez-vous encore des besoins de formation concernant les interventions en liens avec l'environnement physique et psychologique à l'égard des centres de littératie? Si oui, quels sont-ils?

12. Questions ou commentaires:

ANNEXE XI
LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



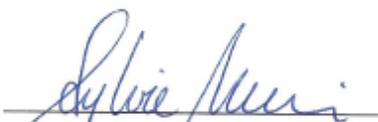
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Joudie Dubois
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Direction de recherche :	Monica Boudreau et Isabelle Beaudoin
Titre du projet :	Portrait de l'aménagement physique des classes de maternelle 5 ans pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-101-751
Période de validité du certificat :	Du 8 août 2018 au 7 août 2019


Sylvie Morin, présidente du CÉR-UQAR


Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

ANNEXE XII

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE INITIAL DES CLASSES

Tableau 27 : Profil détaillé de l'environnement physique initial des classes de l'étude

Classe	Superficie du local (m ²)	Le coin lecture		Le coin écriture		Le coin jeu symbolique	
		Superficie (m ²)	Ratio de la superficie de la classe (%)	Superficie (m ²)	Ratio de la superficie de la classe (%)	Superficie (m ²)	Ratio de la superficie de la classe (%)
1	72,74	3,96	5,44	2,81	3,86	4,53	6,23
2	65,22	-	-	-	-	-	-
3	57,23	2,51	4,39	1,11	1,94	6,22	10,87
4	73,58	5,02	6,82	1,86	2,53	6,69	9,09
5	68,28	4,85	7,10	-	-	4,52	6,62
6	76,18	-	-	-	-	4,37	5,74
7	68,38	3,07	4,49	-	-	7,15	10,46
8	85,84	2,88	3,36	2,23	2,60	4,83	5,63
9	57,60	1,67	2,90	1,67	2,90	2,32	4,03
10	59,46	1,65	2,77	1,43	2,40	6,43	10,81
Moyenne	68,45	3,20	4,66	1,85	2,71	5,23	7,72

ANNEXE XIII

L'EXPÉRIENCE EN AMÉNAGEMENT DE LOCAUX DES ENSEIGNANTES

Tableau 28 : Profil détaillé de l'expérience en aménagement de locaux des enseignantes de l'étude

Enseignante	Expérience d'enseignement dans le local de classe actuel (ans)	Nombre de locaux différents d'éducation préscolaire (4 et 5 ans) aménagés	Superficie du local (m ²)	Présence initiale		
				Coin lecture (CL) ou bibliothèque de livres (BL)	Coin écriture (CE) ou meuble de matériel d'écriture (MME)	Coin jeu symbolique (CJS)
1	2	3	72,74	CL	CE	CJS
2	4	4	65,22	BL	-	-
3	1	3	57,23	CL	CE	CJS
4	1	7	73,58	CL	CE	CJS
5	1	4	68,28	CL	-	CJS
6	10	5	76,18	BL	MME	CJS
7	8	1	68,38	CL	MME	CJS
8	1	5	85,84	CL	CE	CJS
9	5	6	57,60	CL	CE	CJS
10	1	1	59,46	CL	CE	CJS
Moyenne	3,40	3,90	68,45			

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J. et Gamelas, A. M. (2013). Predicting Child Outcomes from Preschool Quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420. doi : 10.1007/s10212-012-0120-y
- Alston-Abel, N. L. et Berninger, V. W. (2018). Relationships Between Home Literacy Practices and School Achievement : Implications for Consultation and Home-School Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 164-189. doi : 10.1080/10474412.2017.1323222
- Altun, D., Tantekin Erden, F. et Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120. doi : 10.1002/pits.22153
- Au, K. H. (2000). Literacy Instruction for Young Children of Diverse Backgrounds. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 35-45). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Bernier, J. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2015). Best Practices in Vocabulary Instruction. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5^e éd., p. 195-222). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 443-487). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2^e éd.). France, Paris : Armand Colin.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Je m'exprime : Le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 357-406). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., Beaudoin, I., Beaudry, H. et Dubois, J. (2018). Les livres de littérature jeunesse : des alliés insoupçonnés pour améliorer la qualité des aires de jeu. *Le Pollen*, (25), 134-152.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(42), 41-62. doi : 10.3917/rief.042.0041
- Boudreau, M. et Bernier, J. (2016). Un coin lecture bien aménagé pour découvrir, rêver et partir à l'aventure... *Revue préscolaire*, 54(4), 8-11.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107-121). Québec, Canada : Acfas.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H. et Dubois, J. (2019). Le coin lecture sous la loupe de futurs enseignants : observation et évaluation de son aménagement au préscolaire. *Vivre le primaire*, 32(2), 12-15.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd., p. 149-181). Québec, Canada : Édition du Renouveau Pédagogique.

- Boyle, B. et Charles, M. (2010). Using socio-dramatic play to support a beginning writer : 'Daniel, the doctor and the bleeding ball'. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 213-225. doi : 10.1080/09669760.2010.521300
- Bredekamp, S. et Copple, C. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. (3^e éd.). Washington, États-Unis : National Association for the Education of Young Children.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. doi : 10.7202/012355ar
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. doi : 10.7202/012357ar
- Bromley, K. (2000). Teaching Young Children to Be Writers. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 111-120). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(7), 528-537. doi : 10.1598/JAAL.50.7.2
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : Perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. doi : 10.7202/009493ar
- Casbergue, R., McGee, L. M. et Bedford, A. (2008). Characteristics of Classroom Environments Associated with Accelerated Literacy Development. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction* (p. 167-181). New York, États-Unis : Guilford Publications.
- Catapano, S., Fleming, J. et Elias, M. (2009). Building an Effective Classroom Library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59-73.

- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2011). Enjeux des premiers apprentissages en lecture-écriture. *Québec français*, (162), 60-61.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Charron, A., April, J., Aubin-Horth, S., Beaudoin, I., Boudreau, M., Gagnon, R., ... Marinova, K. (2014). Le développement de la littératie en contexte d'éducation préscolaire : facteurs de protection et environnements physique et psychologique. *Revue préscolaire*, 52(4), 8-12.
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd., p. 86-99). Anjou, Canada : Éditions CEC.
- Christie, J. F. (2008). The Scientifically Based Reading Research Approach to Early Literacy Instruction. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction* (p. 25-40). New York, États-Unis : Guilford Publications.
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2013). Play's Potential in Early Literacy Development. Dans *Encyclopedia on Early Childhood Development*. [en ligne]. Montréal, Canada : Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Repéré à <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp.pdf>
- Côté, N. et Labao Loiola, L. J. (2016). La panification à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron et C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd., p. 46-56). Anjou, Canada : Éditions CEC.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3^e éd.). Upper Saddle River, États-Unis : Pearson Education.

- Crisp, T., Knezek, S. M., Quinn, M., Bingham, G. E., Girardeau, K. et Starks, F. (2016). What's on Our Bookshelves? The Diversity of Children's Literature in Early Childhood Classroom Libraries. *Journal of Children's Literature*, 42(2), 29-42.
- Crozat, S., Bachimont, B., Cailleau, I., Bouchardon, S. et Gaillard, L. (2011). Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique. *Document numérique*, 14(3), 9-33.
- CSE. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- CSE. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cunningham, D. (2010). Relating Preschool Quality to Children's Literacy Development. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 501-507. doi : 10.1007/s10643-009-0370-8
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession : A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Washington, États-Unis : National Staff Development Council et The School Redesign Network.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. Londres, Royaume-Uni : Palmer Press.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185. doi : 10.7202/012363ar
- Desimone, L. M. et Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teacher's Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263.

- Diamond, K. E., Gerde, H. K. et Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start : Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478. doi : 10.1016/j.ecresq.2008.05.002
- Dickinson, D. K. et Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development : Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260. doi : 10.1016/j.ecresq.2007.03.001
- Dickinson, D. K. et McCabe, A. (2001). Bringing It All Together : The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202. doi : 10.1111/0938-8982.00019
- Dickinson, D. K., McCabe, A. et Sprague, K. (2003). Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL) : Individualizing early literacy instruction with a standards-based rating tool. *The Reading Teacher*, 56(6), 554-564.
- Diller, D. (2003). *Literacy Work Stations : Making Centers Work*. Portland, Maine : Stenhouse Publishers.
- Diller, D. (2010). *Les centres de littératie : Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Montréal, Canada : Chenelière  ducation.
- Dodge, D. T., Colker, L. et Heroman, C. (2010). *The Creative Curriculum for Pre-School*. Washington,  tats-Unis : Teaching Strategies.
- Downing, J. (1979). *Reading and Reasoning*. New York,  tats-Unis : Springer Verlag.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner* (2   d.). Toulouse, France : Privat.
- Doyle, M. A. (2013). Marie M. Clay's Theoretical Perspective : A Literacy Processing Theory. Dans D. E. Alvermann, N. J. Unrau et R. B. Ruddell (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6  éd., p. 636-656). Newark,  tats-Unis : International Reading Association.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi : 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec, Canada : Ministère de la Famille.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... Griffin, J. A. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills : Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78(2), 558-580. doi : 10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Farran, D. C., Aydogan, C., Kang, S. J. et Lipsey, M. W. (2006). Preschool Classroom Environments and the Quantity and Quality of Children's Literacy and Language Behaviors. Dans D. K. Dickinson et S. B. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, p. 257-268). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris, France : Retz.
- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18(2), 45-56.
- Fischel, J. E., Bracken, S. S., Fuchs-Eisenberg, A., Spira, E. G., Katz, S. et Shaller, G. (2007). Evaluation of Curricular Approaches to Enhance Preschool Early Literacy Skills. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 471-501. doi : 10.1080/10862960701675333
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G. et Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading : Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6), 476-484.
- Gambrell, L. B., Malloy, J., Marinak, B. et Mazzoni, S. (2015). Evidence-Based Best Practices for Comprehensive Literacy Instruction in the Age of the Common Core Standards. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5^e éd., p. 3-36). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ième} siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). doi : 10.4000/rdlc.3960
- Gerde, H. K., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. doi : 10.1007/s10643-012-0531-z
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 34-46. doi : 10.1016/j.ecresq.2014.12.008
- Giasson, J. (1997). *L'émergence de la lecture en milieu défavorisé*. Communication présentée au XXVII^e congrès de l'Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire (OMEP), Québec, Canada.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211. doi : 10.2307/1585928

- Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role - effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705-1719. doi : 10.1080/03004430.2012.746970
- Gravel, M., Ouellet, N. et Tremblay, C. (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé pour les gestionnaires scolaires*. Alma, Canada : Forgescom Éditeur.
- Gregory, G. H. et Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional Strategies : One Size Doesn't Fit All* (3^e éd.). Thousand Oaks, États-Unis : Corwin.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms : contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. doi : 10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103. doi : 10.1016/j.tate.2009.11.005
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60. doi : 10.1177/1053815113500343
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998). *Échelle d'évaluation : Environnement préscolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Haustein, S. L. (2012). *The Effects of Literacy Enriched Classroom Environment Partnered With Quality Adult/Child Interaction on the Development of Emergent Literacy Skills in Preschool Children*. (Thèse de doctorat inédite). Kean University, New Jersey.

- Hodges, T. S. et McTigue, E. M. (2014). Renovating Literacy Centers for Middle Grades : Differentiating, Reteaching, and Motivating. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 155-160.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ihmeideh, F. (2015). The Impact of Dramatic Play Centre on Promoting the Development of Children's Early Writing Skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263.
- International ICT Literacy Panel. (2002). *Digital Transformation : A Framework for ICT Literacy*. Princeton, États-Unis : Educational Testing Service. Repéré à http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf
- Jacob, E., Charron, A. et da Silveira, Y. (2015). Pretend Play and Emergent Literacy for Aboriginal Children. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 39-52.
- Jacob, E., Charron, A. et da Silveira, Y. (2016). Favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique : résultats préliminaires d'une recherche collaborative en milieu attikamek. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 42-45.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., ... Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* (2014-RP-179465). Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec - Société et culture.

- Justice, L. M. (2006). Evidence-Based Practice, Response to Intervention, and the Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297. doi : 10.1044/0161-1461(2006/033)
- Justice, L. M. (2010). Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. [en ligne]. Montréal, Canada : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/63/alphabetisation-et-impacts-sur-le-developpement-des-jeunes-enfants-commentaires-sur-tomblin-et-senechal.pdf>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L. et Skibbe, L. E. (2009). School Readiness among Children With Varying Histories of Language Difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476. doi : 10.1037/a0014324
- Justice, L. M. et Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). Québec, Canada : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Korat, O., Bahar, E. et Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development : The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Korat, O., Kozlov-Peretz, O. et Segal-Drori, O. (2017). Repeated E-book Reading and Its Contribution to Learning New Words among Kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 60-72. doi : 10.11114/jets.v5i7.2498
- Koza, W. et Gouveia, M. (2016). *Gérer ma classe de préscolaire : Conseils pratiques, stratégies efficaces et activités stimulantes*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>

- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3. doi : 10.7202/1047131ar
- Lafontaine, L., Morissette, É. et Moreau, A. C. (2014). L'intégration de la littératie au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire en milieu défavorisé. *Québec français*, (171), 21-23.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. et Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of At-Risk Preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465. doi : 10.1037/a0013842
- Lavoie, N. (2006). L'éveil au plaisir de lire et d'écrire. *Québec français*, (140), 60-61.
- Leblond, N. (2002). *La pratique d'interventions favorisant l'émergence de l'écrit au préscolaire dans la région du Bas-Saint-Laurent*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. doi : 10.7202/1017474ar
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Forzani, E. et Timbrell, N. (2015). Best Practices in Teaching the New Literacies of Online Research and Comprehension. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5^e éd., p. 343-364). New York, États-Unis : The Guilford Press.

- Lévesque, J.-Y., Lavoie, N. et Marin, J. (2009). *La lecture et l'écriture : pour que les garçons s'y intéressent. Dispositifs à mettre en œuvre*. Rimouski, Canada : Éditions Appropriation. Repéré à <https://ressourcespedagogiques.csphares.qc.ca/la-lecture-et-lecriture-pour-que-les-garcons-sy-interessent-an-1-les-dispositifs-en-lecture/>
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., ... Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17. doi : 10.1016/j.ecresq.2006.05.001
- Logue, M. E. et Detour, A. (2011). "You Be the Bad Guy" : A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play. *Early Childhood Research and Practice*, 13(1).
- Loizou, E., Michaelides, A. et Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play : creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600-612. doi : 10.1080/03004430.2017.1336165
- Love, A., Burns, M. S. et Buell, M. J. (2007). Empowering Literacy. *Young Children*, 62(1), 12-19.
- Lynch, J. (2011). An Observational Study of Print Literacy in Canadian Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329-338. doi : 10.1007/s10643-010-0414-0
- Mahiri, J. (2006). Digital DJ-ing : Rhythms of Learning in an Urban School. *Language Arts*, 84(1), 55-62.
- Maier, M. F., Vitiello, V. E. et Greenfield, D. B. (2012). A Multilevel Model of Child- and Classroom-Level Psychosocial Factors that Support Language and Literacy Resilience of Children in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 104-114. doi : 10.1016/j.ecresq.2011.06.002
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*, (162), 64-65.

- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu : les apprentissages invisibles. *Revue préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Marinova, K., Dumais, C., Grégoire, P., Moldoveanu, M., Rajotte, T. et Campbell, B. (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé* (2017-LC-197400). Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi : 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- McGee, L. M. et Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. Londres, Angleterre : Falmer Press.
- McNair, J. C. (2016). #WeNeedMirrorsAndWindows : Diverse Classroom Libraries for K-6 Students. *The Reading Teacher*, 70(3), 375-381. doi : 10.1002/trtr.1516
- MEES. (2017). *Éducation préscolaire 4 ans*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MEES. (2019). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2017-2018 : Écoles primaires et secondaires*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1982). *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1997). *Programme : Éducation préscolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1999). *Choisir plutôt que subir le changement : Orientations pour la formation continue du personnel scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2003). *Le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation* (4^e éd.). San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Millard, E. et Bhojwani, P. (2013). Gender and Early Childhood Literacy. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (2^e éd., p. 35-51). Londres, Angleterre : SAGE Publication.
- Mohan, L., Lundeberg, M. A. et Reffitt, K. (2008). Studying Teachers and Schools : Michael Pressley's Legacy and Directions for Future Research. *Educational Psychologist*, 43(2), 107-118. doi : 10.1080/00461520801942292
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. doi : 10.7202/1047309ar
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2011). Une maternelle pour plonger les enfants dans le monde de l'écrit. *Québec français*, (162), 40-43.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. doi : 10.7202/018963ar
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Boivin, A., Mostert, J.-F. et Noël-Gaudreault, M. (2004). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit. *Québec français*, (133), 63-66.

- Morrow, L. M. (1982). Relationships between Literature Programs, Library Corner Designs, and Children's Use of Literature. *Journal of Educational Research*, 75(6), 339-344.
- Morrow, L. M. (1985). *Promoting Voluntary Reading in School and Home*. Bloomington, États-Unis : Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy During Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554. doi : 10.1016/0885-2006(90)90018-V
- Morrow, L. M. (2000). Organizing and Managing a Language Arts Block. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 83-98). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years : Helping children read and write* (5^e éd.). Boston, États-Unis : Pearson Education.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York, États-Unis : Guilford Press.
- Morrow, L. M. et Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402.
- Morrow, L. M. et Schickedanz, J. A. (2006). The Relationships between Sociodramatic Play and Literacy Development. Dans D. K. Dickinson et S. B. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, p. 269-280). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Morrow, L. M. et Tracey, D. H. (2007). Best Practices in Early Literacy Development in Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. B. Gambrell, L. M. Morrow et M. Pressley (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (3^e éd., p. 57-82). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Morrow, L. M. et Weinstein, C. S. (1982). Increasing Children's Use of Literature Through Program and Physical Design Changes. *The Elementary School Journal*, 83(2), 131-137.

- Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 601-616. doi : 10.7202/1022714ar
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, États-Unis : National Institute for Literacy et National Center for Family Literacy.
- Neslihan Bay, D. (2015). Examining the participation of preschool children in the writing center during free choice times. *Reading Improvement*, 52(1), 9-18.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference : A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311. Repéré à 10.1598/RRQ.34.3.3
- Neuman, S. B. et Bredekamp, S. (2000). Becoming a Reader : A Developmentally Appropriate Approach. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 22-34). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Neuman, S. B., Copple, C. et Bredekamp, S. (2000). *Learning to Read and Write : Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington, États-Unis : National Association for the Education of Young Children.
- Neuman, S. B. et Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566. doi : 10.3102/0002831208328088
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose : Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (1993). Access to Print for Children of Poverty : Differential Effects of Adult Mediation and Literacy-Enriched Play Settings on Environmental and Functional Print Tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122. doi : 10.2307/1163191

- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to Reading : The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442. doi : 10.1037/0012-1649.41.2.428
- Otto, B. (2015). *Literacy Development in Early Childhood : Reflective Teaching for Birth to Age Eight*. Illinois, États-Unis : Waveland Press.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) - De la naissance à 10 ans*. Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.
- Pellegrini, A. D. et Galda, L. (2000). Children's Pretend Play and Literacy. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 58-65). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littérature au 21^e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106. doi : 10.7202/1043530ar
- Peterson, S. S. et Greenberg, J. (2017). Teacher Intervention to Support Oral Language and Literacy in Dramatic Play Contexts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(1), 10-23.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. et Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children : Lessons From the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. doi : 10.1177/0271121407313813
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France : Denoël.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore, États-Unis : Brookes Publishing.

- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. et Koehler, M. J. (2010). Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers and Children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312. doi : 10.1037/a0017763
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances (2015-AP-187763)*. Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
- Rog, L. J. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. Newark, États-Unis : International Reading Association.
- Roskos, K. et Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface : A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89. doi : 10.1177/14687984010011004
- Roskos, K. et Christie, J. (2007). *Play and Literacy in Early Childhood : Research from Multiple Perspectives*. New York, États-Unis : Taylor and Francis Group.
- Roskos, K. et Christie, J. (2011). The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom. *American Journal of Play*, 4(2), 204-224.
- Roskos, K. A. et Christie, J. F. (2013). Gaining Ground in Understanding the Play-Literacy Relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- Roskos, K. A., Christie, J. F. et Richgels, D. J. (2003). The Essentials of Early Literacy Instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.

- Roskos, K. A., Christie, J. F., Widman, S. et Holding, A. (2010). Three decades in: Priming for meta-analysis in play-literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 55-96. doi : 10.1177/1468798409357580
- Rowe, D. W. (2008). The Social Construction of Intentionality : Two-Year-Olds' and Adults' Participation at a Preschool Writing Center. *Research in the Teaching of English*, 42(4), 387-434.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. et Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy : Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. doi : 10.1177/1468798413478026
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Québec, Canada : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities : Evidence, Theory, and Practice. Dans S. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Shatil, E., Share, D. L. et Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy : A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 1-21.
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *User's Guide to the Early Language & Literacy Classroom Observation Pre-K Tool (ELLCO Pre-K)*. Baltimore, États-Unis : Brookes Publishing.
- Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A. et Anastasopoulos, L. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore, États-Unis : Brooks Publishing.

- Snow, C., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, États-Unis : National Academy Press. doi : 10.17226/6023
- Soucy, E. (2018). Et si l'oral s'invitait dans les centres de littératie? *Vivre le primaire*, 31(3), 66-68.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading : Evidence From a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. doi : 10.1037/0012-1649.38.6.934
- Strickland, D. S. et Morrow, L. M. (1989). Environments rich in print promote literacy behavior during play (Emerging Readers and Writers). *The Reading Teacher*, 43(2), 178-179.
- Sulzby, E. et Teale, W. (1991). Emergent Literacy. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, p. 727-758). Mahwah, États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T. et Vallotton, C. (2019). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. *Applied Developmental Science*, 23(2), 153-169. doi : 10.1080/10888691.2017.1345634
- Teale, W. H. et Yokota, J. (2000). Beginning Reading and Writing : Perspectives on Instruction. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 3-21). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 215-245). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi! : Comment l'enfant apprend à lire et à écrire*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Thériault, J., Doyon, D. et Doucet, M. (2000). Laissons jouer les enfants! *Revue préscolaire*, 38(1), 4-8.
- Thériault, J., Doyon, D., Doucet, M. et Van Tham, S. (1987). *L'exploitation du matériel de l'aire des jeux symboliques à la maternelle* (2). Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture... : Une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, Canada : Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2003). Le message du matin : une excellente façon d'éveiller les enfants à l'écrit. *Revue préscolaire*, 41(1), 21-22.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : Les visées des sciences et les modèles. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 107-115.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, (174), 31-40. doi : 10.4000/rfp.2910
- Tongson, E. C. (2014). Teacher's Interaction Styles during Sociodramatic Play that Promote Reading and Writing among Preschoolers. *Social Science Diliman*, 10(2), 56-99.
- Tracey, D. H. et Morrow, L. M. (2015). Best Practices in Early Literacy : Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5^e éd., p. 85-106). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Trudel, C. (2013). *Pour la réussite scolaire des garçons en lecture en deuxième année du primaire : Des dispositifs prometteurs*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.

- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi : 10.7202/012361ar
- Vukelich, C. (1994). Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 153-170.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, États-Unis : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris, France : La Dispute.
- Wasik, B. A. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development : Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621-633. doi : 10.1598/RT.63.8.1
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers Through Teacher Professional Development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469. doi : 10.1037/a0023067
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance* (2^e éd.). Toronto, Canada : Centre Hanen.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi : 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Wiltz, N. W. et Klein, E. L. (2001). What do you do in child care? Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209-236. doi : 10.1016/S0885-2006(01)00099-0
- Wolfersberger, M. E., Reutzell, D. R., Sudweeks, R. et Fawson, P. C. (2004). Developing and Validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP) : A Tool for Examining the « Print Richness » of Early Childhood and Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272. doi : 10.1207/s15548430jlr3602_4

- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. Dans P. Broadhead, J. Howard et E. Wood (dir.), *Play and learning in the early years from research to practice* (p. 9-26). Londres, Angleterre : Sage Publications.
- Xu, Y., Chin, C., Reed, E. et Hutchinson, C. (2014). The Effects of a Comprehensive Early Literacy Project on Preschoolers' Language and Literacy Skills. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 295-304. doi : 10.1007/s10643-013-0613-6
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. et Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, États-Unis : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance et Regional Educational Laboratory Southwest.
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2012). Young Children's Limited and Narrow Exposure to Informational Text. *The Reading Teacher*, 65(7), 480-490. doi : 10.1002/TRTR.01072
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. et Powell, D. (2015). Classroom Writing Environments and Children's Early Writing Skills : An Observational Study in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315. doi : 10.1007/s10643-014-0655-4

